



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La madurez vocacional en los alumnos de secundaria

Manuel Álvarez González

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universidad de Barcelona
División de Ciencias de la Educación
Facultad de Pedagogía

Dpto. Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación

LA MADUREZ VOCACIONAL EN LOS ALUMNOS DE
SECUNDARIA



Realizada por :
Manuel Alvarez González

Dirigida por :
Sebastián Rodríguez Espinar

Para la obtención del Grado de Doctor en Ciencias
de la Educación.

Barcelona, septiembre 1989.



**LA MADUREZ VOCACIONAL EN
LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA**



A Maria del Amor y Josefina.

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar quiero expresar mi más sincero agradecimiento y gratitud al Dr. SEBASTIAN RODRIGUEZ ESPINAR, director de la tesis, por sus enseñanzas, orientación de tipo teórico y metodológico y, sobre todo, por su constante apoyo y estímulo en todo este largo proceso.

Igualmente mi gratitud al Dr. RAFAEL BISQUERRA por su inestimable ayuda y asesoramiento en el procesamiento informático de los datos, al Dr. JOSEP MUNTANER y Dra. MARIA LUISA RODRIGUEZ por haberme proporcionado información valiosa sobre el tema.

A los compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por sus opiniones, sugerencias y estímulo. Así como a mi mujer por su colaboración en la edición de este trabajo.

Finalmente, quiero manifestar mi agradecimiento a los directores y profesores de los Centros que han permitido la aplicación de los instrumentos de medida seleccionados para esta investigación.

INDICE

INTRODUCCION.....	0
PARTE I: <u>BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION</u>	
CAPITULO 1: FASES DE CLARIFICACION DEL CONCEPTO DE LA MADUREZ VOCACIONAL.....	
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	7
CAPITULO 2: ENFOQUES DEL DESARROLLO VOCACIONAL La madurez vocacional en el contexto de los diferentes enfoques vocacionales.....	
2.1.- ¿Teoría o Enfoque?.....	9
2.2.- Diferentes Clasificaciones de los Enfoques.....	9
2.3.- Diferentes Enfoques del Desarrollo Vocacional.....	12
2.3.1.- Enfoques no Psicológicos.....	12
A.- Factores Casuales o Fortuitos (Teoría del Azar).....	12
B.- Factores Económicos (Ley de la oferta y la demanda).....	13
C.- Factores Sociológicos.....	14
2.3.2.- Enfoque Psicológico.....	16
A.- Enfoque de Rasgos y Factores.....	17
B.- Modelo Psicodinámico.....	22
B.1.- Modelo Psicoanalítico.....	22
B.2.- Enfoque de las Necesidades.....	27
B.3.- Enfoque del Concepto de sí Mismo.....	32

C.- Enfoques Evolutivos o de Desarrollo.....	37
C.1.- Enfoque Evolutivo de GINZBERG.....	38
D.- Enfoques de Decisión.....	44
D.1.- Modelo de TIEDEMAN y O'HARA.....	45
D.2.- Modelo de HILTON.....	46
D.3.- Modelo de GELATT.....	47
D.4.- Modelo de KATZ.....	49
2.3.3.- Enfoques Globales e Integrales.....	51
A.- Modelo de BLAU y cols.....	52
B.- Modelo Tipológico de HOLLAND.....	55
C.- Enfoque Socio-Fenomenológico de SUPER.....	64
D.- Enfoque de Aprendizaje Social de Toma de Decisión de KRUMBOLTZ.....	77
2.4.- Limitaciones de los Enfoques.....	84
2.5.- Hacia un Enfoque Integral.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	90
CAPITULO 3: EL CONSTRUCTO DE LA MADUREZ VOCACIONAL.....	101
3.1.- Modelo Tipológico y Conductual-Cognitivo de la Madurez Vocacional.....	102
A.- Modelo de Madurez Vocacional de HOLLAND.....	102
B.- Enfoque Conductual-Cognitivo de la M.V.....	105
B.1.- Modelo de Aprendizaje Social.....	106
B.2.- Modelo Cognitivo propiamente.....	110
3.2.- Modelo Estructural y de Desarrollo de SUPER y CRITES.....	115

3.2.1.- Características de la Madurez Vocacional.....	115
3.2.2.- Estructura de la Madurez Vocacional.	119
A.- El Estudio de Patrones de Carrera (CPS).....	120
B.- El Estudio de Desarrollo de la Carrera (CDS).....	125
3.2.3.- Dimensiones y Estructura de la Madurez Vocacional.....	126
A.- Modelo de SUPER.....	127
B.- Modelo de CRITES.....	132
3.2.4.- Instrumentos para medir el Construc- to de la Madurez Vocacional.....	135
A.- La Entrevista Semiestructurada.....	137
B.- Scales of Readiness for Vocational Planing (RVP).....	138
C.- Career Maturity Inventory (CMI).....	141
D.- Career Development Inventory (CDI)..	153
D.1.- Career Development Inventory, Forma I (CDI-Forma I) (SUPER y FORREST, 1972).....	153
D.2.- Career Development Inventory, Forma III (CDI-Forma III) (SUPER, THOMPSON, LINDEMAN, JORDAAN y MYERS).....	158
D.3.- Career Development Inventory, Forma Adulta (CDI-II).....	163
E.- Cognitive Vocational Maturity Test (CVMT).....	167
3.2.4.1.- Análisis Comparativo de los Princi- pales Instrumentos de Evaluación de la Madurez Vocacional (M.V.).....	171
3.3.- Variables Asociadas a la M.V.....	179

3.4.-	Dificultades encontradas a la hora de validar el Constructo de la Madurez Vocacional.....	196
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	201
CAPITULO 4:	ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION.....	212
4.1.-	Clarificación del Problema.....	212
4.2.-	Planteamiento de las Hipótesis.....	215
4.2.1.-	Hipótesis centradas en la estructura y desarrollo de la Madurez Vocacional.	215
4.2.2.-	Hipótesis que hacen referencia a la relación de la M.V.....	216
4.2.3.-	Hipótesis relacionadas con las competencias para la Toma de Decisiones...	217
4.3.-	Descripción de las Variables e Instrumentos de Medida.....	217
4.3.1.-	Variable Dependiente y su Instrumento de Medida.....	217
4.3.2.-	Variables Asociadas al Constructo de la Madurez Vocacional y sus Instrumentos de Medida.....	224
4.4.-	La Muestra elegida.....	236
4.4.1.-	Características de la Muestra.....	236
4.5.-	Proceso de Recogida de Datos.....	244
4.6.-	Metodología de Análisis de Datos.....	247
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	249
PARTE II: ANALISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.		
CAPITULO 5:	ANALISIS DE RESULTADOS.....	253
5.1.-	Validación de las Hipótesis planteadas.....	253

5.1.1.- Hipótesis que hacen referencias a la estructura y desarrollo del constructo de la Madurez Vocacional (M.V.).....	253
5.1.2.- Hipótesis que hacen referencia a las variables asociadas a la Madurez Vocacional.....	276
5.2.- La Predicción de la Madurez Vocacional.....	282
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	286
 CAPITULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	288
6.1.- Conclusiones en torno a la Estructura y Desarrollo de la M.V.....	290
6.2.- Conclusiones en torno a la relación que manifiestan una serie de Variables Asociadas a la M.V.....	295
6.3.- Reflexiones Finales.....	300
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	307
 PARTE III: LA INTERVENCION PARA EL DESARROLLO VOCACIONAL. 	
 CAPITULO 7: LOS EFECTOS DE ENTRENAMIENTO EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISION A TRAVES DEL MODELO " DECIDES ".....	311
7.1.- Próposito y circunstancias de este estudio..	311
7.2.- Planteamiento del Tema.....	311
7.3.- Planteamiento de la Hipótesis.....	314
7.4.- Metodología.....	314
7.5.- Análisis de Resultados.....	319
7.6.- Conclusiones.....	321
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	323

CAPITULO 8.- PROGRAMA PARA MEJORAR EL PROCESO DE DESARROLLO VOCACIONAL DEL ALUMNO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.....	324
8.1.- Evaluación de las necesidades.....	324
8.2.- Realidad personal y educativa del adolescente (12-18 años).....	325
8.3.- Fundamentación teórica.....	333
8.4.- Revisión histórica de las diferentes experiencias efectuadas.....	336
8.5.- Elaboración del Programa de Orientación Vocacional.....	349
8.5.1.- Presupuestos básicos.....	352
8.5.2.- Objetivos.....	354
8.5.3.- Areas de intervención.....	355
8.5.4.- Evaluación de la actividad orientadora.....	370
8.6.- Criterios de elaboración del programa.....	371
8.7.- Estrategias organizativas para su puesta en marcha.....	374
8.8.- Servicios que pueden contribuir a la implementación del programa/s.....	376
8.8.1.- En el Centro.....	376
8.8.2.- Infraestructura y organización de la Comunidad.....	381
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	386
BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	389

ANEXO 1: Modelo Teórico-Estructural de la Madurez Vocacional en los niveles noveno y doceavo

- ANEXO 2: Modelo de Desarrollo Teórico de la Madurez Vocacional en la adolescencia.
- ANEXO 3: Estudio empírico de aquellas variables que conforman la estructura de la Madurez Vocacional.
- ANEXO 4: Cuestionario de Madurez Vocacional CDI de SUPER.
- ANEXO 5: Prueba de Desarrollo Psicosocial. Autonomía de conducta de COULBAUT (Adaptación J. BEHAR y M. FORNS).
- ANEXO 6: GEFT-Test de Figuras Enmascaradas.
- ANEXO 7: Programa de Simulación de Toma de Decisión, basado en el modelo "DECIDES" de KRUMBOLTZ.
- ANEXO 8: Matriz de Datos de las dos muestras utilizadas.
- ANEXO 9: Modelo de Acción Tutorial y Orientación planteado en la Reforma del Sistema Educativo.

INTRODUCCION

Desde 1979 he venido desarrollando y coordinando Programas de Orientación de Estudios y Vocacional en Centros Públicos de EGB y Enseñanzas Medias. La realización de la Tesis Doctoral me brindaba una ocasión inmejorable para iniciar un estudio en profundidad de la Madurez Vocacional en la Adolescencia (12-18 años) correspondiente al período educativo de la nueva Enseñanza Secundaria, que permitiera sentar las bases para futuros programas de intervención y, al mismo tiempo, fundamentar los ya existentes.

Concretamente, este estudio lo inicié con la Tesis de Licenciatura (1985) que se centró en el diseño y elaboración de un Programa de Orientación de Estudios y Vocacional para alumnos que terminaban la escolaridad obligatoria, con la aportación de aquellos recursos necesarios para su puesta en práctica.

Aparte de esta motivación personal cabría destacar una doble motivación de tipo situacional que ha venido provocada por la Reforma del Sistema Educativo. En efecto, nos encontramos ante una situación que podríamos calificar de histórica para afrontar de una forma definitiva la Orientación Vocacional en la tarea escolar no como algo coyuntural sino más bien como algo integrado en el quehacer escolar diario. Se trataría de llenar de contenido vocacional el currículum escolar, mediante una verdadera interacción de la educación y orientación. Por otro lado, el contenido de este trabajo entraba dentro de las líneas de investigación que en estos momentos está priorizando el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en su área de Orientación.

Todo ello, ha contribuido a crear una situación favorable que ha permitido el iniciar esta línea de investigación en un momento en el cual se dan estos condicionamientos tanto de tipo personal como situacional.

El primer problema que nos encontramos a la hora de afrontar este estudio es que el Constructo de la Madurez Vocacional se presenta asociado a contextos socioeconómicos y culturales y que la mayoría de las investigaciones han tenido lugar en contextos educativos diferentes. De ahí la necesidad de efectuar estudios en aquellos ambientes donde se va a validar o experimentar dicho Constructo. Por consiguiente, cada vez se le da más importancia a los estudios transculturales que nos ayudarán a contextualizar aún más el proceso de la Madurez Vocacional.

En función de estas reflexiones, esta investigación se centra en cuatro objetivos fundamentalmente:

- En primer lugar comprobar la existencia de las dimensiones o factores de la M.V. que se han tenido presentes en otras investigaciones (Estructura factorial de la M.V.).

- Al mismo tiempo examinar el tipo de relaciones que se establecen entre una serie de variables que aún no siendo de la M.V., están asociadas a dicho Constructo.

- Como una consecuencia de estos dos primeros objetivos, profundizar en el instrumento que se ha utilizado en la medición de la Madurez Vocacional

- Finalmente afrontar aquellos aspectos fundamentales de un programa de intervención que contribuya a mejorar la M.V. de los adolescentes.

Para el desarrollo de estos objetivos se ha estructurado esta investigación en tres partes.

- La primera hace referencia a las bases teóricas de la investigación. Esta se desarrolla en cuatro capítulos donde se recoge con gran profusión y a través de una exhaustiva revisión bibliográfica cuál es el estado de la cuestión sobre este tema.

. En el primer Capítulo se ha pretendido clarificar el concepto de la Madurez Vocacional, partiendo de dos concepciones totalmente distintas, una representada por el modelo de elección vocacional y una segunda que considera la elección como un proceso estructural y de desarrollo. Cada una de estas concepciones ha acuñado una serie de conceptos como OCUPACION, CARRERA, DESARROLLO DE CARRERA, ETAPAS DE LA VIDA, TAREAS VOCACIONALES O DE DESARROLLO, MADUREZ VOCACIONAL O DE CARRERA, que es necesario definir para poder entender la temática posterior.

. En el segundo Capítulo se hace un estudio exhaustivo de los principales enfoques del desarrollo vocacional. Es decir, cómo conciben los diferentes enfoques vocacionales la Madurez Vocacional. Así por ejemplo, los enfoques no psicológicos o sociológicos que atribuyen la elección vocacional a factores externos al individuo (Factores Casuales, Económicos y Socioló-

gicos); los Enfoques Psicológicos que se centran en los procesos internos del individuo como factores que explican la elección vocacional (Rasgos y Factores, Modelo Psicodinámico, Planteamiento Psicodinámico, Planteamiento Psicoanalítico, Teoría de las Necesidades, Concepto de sí mismo, Enfoques Evolutivos o de Desarrollo), y los Enfoques Integrales donde no sólo se tiene en cuenta los determinantes personales sino también los ambientales en la elección vocacional (Modelo de BLAU, Tipológico de HOLLAND, Socio-Fenomenológico de SUPER y Enfoque de Aprendizaje Social para la Toma de Decisión de KRUMBOLTZ).

En cada uno de estos planteamientos se destacan los supuestos básicos en los que se sustentan, las aportaciones que presentan a la elección vocacional y las Investigaciones efectuadas que apoyan o desestiman dicho enfoque.

Se ha intentado el clarificar las aportaciones de cada uno de los enfoques de desarrollo vocacional, tanto de corte estructural como de desarrollo. También han quedado patentes sus limitaciones a la hora de trasladarlos al ámbito de la práctica, aunque no se discute su papel relevante en la ayuda y asesoramiento.

Igualmente, hemos analizado el estado de la cuestión de lo que podría ser un enfoque integral que aglutinara lo más relevante de cada uno de ellos. Ahora bien, se ha podido comprobar la enorme dificultad que supone sentar las bases de un modelo integral para el desarrollo vocacional.

. En el tercer Capítulo se estudia el Constructo de la Madurez Vocacional bajo tres enfoques distintos: El Enfoque Tipológico de HOLLAND que estructura la Madurez Vocacional en función de una serie de factores y determinantes que están en constante interacción y El Enfoque Conductual Cognitivo que considera la M.V. como un proceso de aprendizaje que es alimentado por determinantes personales y ambientales. De este planteamiento surgen dos modelos: el de Aprendizaje Social como resultado de la interacción recíproca persona-ambiente y el Modelo Cognitivo como superación del Enfoque Conductual, donde el sujeto juega un papel activo dentro de su propio proceso de desarrollo evolutivo que le ayuda a estructurar y a madurar personal y vocacionalmente. Para este modelo ya no es suficiente con el refuerzo como elemento externo, sino que es necesario un tipo de motivación intrínseca que estimule dicho proceso madurativo.

Finalmente, sin desestimar los Enfoques de HOLLAND y el Conductual-Cognitivo, nos centramos en el modelo estructural y de desarrollo de SUPER y CRITES, que conforma el Constructo de la M.V. planteado en esta investigación. Para ello, se han estudiado las características, la estructura, dimensiones de la M.V. y los instrumentos de medida que van a permitir la clarificación de dicho constructo.

. En el Capítulo cuarto se exponen los aspectos metodológicos de la Investigación. Es decir, se clarifica el problema, se formulan los objetivos, se concretan las hipótesis, se describen las variables objeto de estudio con sus instrumentos de medida, se presenta la muestra que se ha elegido con sus características y peculiaridades y se diseña el proceso de recogida de datos y su metodología de análisis.

En cuanto a la muestra, ésta se eligió pensando en la estructuración de la nueva Reforma del Sistema Educativo (Educación Secundaria obligatoria con sus dos ciclos: 12 a 14 y 14 a 16 y la Educación postobligatoria: 16 a 18). Como realmente era difícil el seleccionar todos los cursos, se optó por aquellos que ocupaban el final de Ciclo: 8 EGB (14 años), 2 BUP-F.P. (16 años) y COU-5 de F.P. (18-20 años). Cursos donde el sujeto ha de llevar a cabo algún tipo de Toma de Decisión. El otro argumento se debe a que el desarrollo de la M.V. curso por curso, en este período de la adolescencia es prácticamente imperceptible.

- Una vez desarrolladas las bases teóricas de la Investigación, entramos en una segunda parte que denominamos Análisis de Resultados y Conclusiones. Este apartado se estructura en dos capítulos:

. El Capítulo quinto se centra en el Análisis de resultados. Para ello, se procede a la validación de las hipótesis planteadas, que se agrupan en dos aspectos: Aquellas que hacen referencia a la estructura y desarrollo de la M.V. y las que estudian la relación y el valor predictivo de las variables asociadas con la M.V.

. En el Capítulo sexto aparecen las conclusiones más relevantes a la hora de analizar los resultados con unas reflexiones finales que nos van a proporcionar pautas de reflexión para posteriores investigaciones.

- Finalmente, una tercera y última parte, que denominamos la Intervención para el desarrollo Vocacional que se

afrenta en dos capítulos. En el primero (capítulo 7) se lleva a cabo una intervención basada en un programa de simulación para la Toma de Decisión, siguiendo el modelo "DECIDES" de KRUMBOLTZ, donde se pone a prueba la utilidad de un programa de estas características. Termina esta investigación (capítulo 8) con una propuesta de modelo de intervención basado en un programa de Orientación Vocacional para estimular el desarrollo de la M.V. en alumnos de Secundaria, teniendo presente los planteamientos de la nueva Reforma de nuestro Sistema Educativo.

Por último señalar que somos conscientes de las limitaciones de este estudio de tipo descriptivo y transversal sobre el fenómeno de la Madurez Vocacional. De ahí, que se haya optado por afrontar el constructo de la M.V. en su globalidad y, a partir de aquí, sugerir otro tipo de estudios más específicos, una vez se haya clarificado dicho constructo y se disponga de instrumentos que midan todas sus variables y dimensiones. Ahora bien, en la medida de lo posible, se ha pretendido profundizar en el proceso de desarrollo de la M.V. en los alumnos de Secundaria y ésto nos ha permitido plantear algunos aspectos de desarrollo vocacional a través de un programa de intervención.

PARTE I: BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION

CAPITULO 1:

FASES DE CLARIFICACION DEL CONCEPTO DE LA MADUREZ VOCACIONAL

Antes de entrar en el tema que nos ocupa, sería conveniente clarificar algunos conceptos que están asociados a la conducta vocacional y que nos vamos a encontrar, de una forma sistemática, en el desarrollo de esta investigación.

Hemos de ser conscientes de que, a veces, usamos de una forma indiscriminada e incluso contradictoria una serie de conceptos que posiblemente, debido a su traducción de otro idioma, no han sido contextualizados a nuestro sistema educativo, cultural y social, dando lugar a una serie de imprecisiones a la hora de utilizarlos.

La problemática de la conducta vocacional presenta dos concepciones distintas de la elección vocacional. La elección vocacional como un fenómeno que ocurre en un momento determinado de la vida del individuo y que da lugar a una serie de enfoques de tipo estático y estructural, y la elección vocacional como un proceso evolutivo y de desarrollo que tiene lugar a lo largo de las etapas de la vida del individuo y se enmarca en unos enfoques de tipo evolutivo o de desarrollo. Estas dos concepciones dan lugar a una serie de conceptos que es necesario clarificar.

En el marco de la concepción de la elección vocacional como hecho puntual, donde lo que se pretende es describir las características personales del individuo y adecuarlas a las diferentes demandas de trabajo, se han acuñado una serie de conceptos:

- OCUPACION (Occupation). Se entiende por ocupación un grupo de empleos o de trabajos que se desempeñan en un momento determinado. El individuo accede a esa ocupación después de adecuar su rasgos personales con los requisitos de la ocupación y se presupone que esa adecuación que se hizo, en un momento determinado, se mantendrá durante toda la vida del individuo. Por tanto, el estudio de una ocupación se afronta de una forma estática a través de un planteamiento psicométrico que aporta información sobre las características del individuo, que realiza un tipo particular de trabajo en un momento concreto (BOHN, 1970).

En torno a este concepto, se desarrolla un MODELO de ELECCION VOCACIONAL que consiste en adecuar los rasgos del individuo con los requisitos de una

ocupación. El EXITO OCUPACIONAL estará garantizado si existe, en un momento dado, un verdadero ajuste entre la persona y la ocupación. La PREDICCIÓN del EXITO de un individuo en una ocupación concreta y en un momento de su vida, se realiza suponiendo que ese empleo será el definitivo para toda la vida. No se tiene en cuenta el que un individuo puede ocupar varios empleos de forma sucesiva durante su vida, ni de la dificultad de conseguir trabajo en estos momentos, ni tampoco se ha tenido en cuenta los cambios tecnológicos y la versatilidad laboral. En este modelo se da una gran importancia al conocimiento de las diferencias individuales (Psicología diferencial) para el ingreso en una ocupación más que al estudio del desarrollo vocacional o de la carrera.

- CARRERA. Dentro del enfoque de la elección vocacional como desarrollo aparecen nuevos conceptos. Es decir, la introducción de un planteamiento evolutivo en la elección vocacional condujo al concepto de la CARRERA (career).

Diferentes autores han aportado nueva información en torno a este concepto y lo han definido como:

. " Una serie de puestos o funciones que una persona desempeña durante el curso de su vida " (SUPER y otros, 1957).

. " El entrecruzamiento de decisiones que reflejan las posiciones que una persona ha debido adoptar desde la escuela hasta el mundo del trabajo" (FLANAGAN y COOLEY, 1966).

. " Una serie de tareas de etapas de la vida en las que uno se encuentra con diferentes constelaciones de tareas de desarrollo de las que ha de ocuparse" (SUPER y BACHRACH, 1957).

. " Un curso o progresión vocacional del individuo a lo largo de la vida" (SUPER y HALL, 1978).

Podemos decir, que la carrera es una secuencia de puestos y de ocupaciones desarrolladas por una persona en el transcurso de su vida, algunas de ellas de forma simultánea. Este concepto tiene un ámbito pre y post-vocacional, es decir, incluye los diferentes roles que el

individuo va asumiendo desde su etapa de estudiante hasta la jubilación.

Este concepto de DESARROLLO de la CARRERA ha supuesto un cambio en el planteamiento de la elección vocacional como proceso a lo largo de la vida del individuo.

El MODELO de CARRERA parte del supuesto de que el individuo se mueve a lo largo de un continuum (ámbito educativo y mundo del trabajo). Este comienza a ascender en el nivel educativo a un ritmo que dependerá de sus características psicológicas y sociales e ingresa en el mundo laboral. Una vez aquí, el individuo progresa desde un empleo inicial a otros que pueden o no estar relacionados entre sí, con el fin de construir su estructura de carrera (BOHN, 1970). Estos modelos son el resultado de una serie de determinantes de tipo psicológico, económico y social que interactúan en las diferentes etapas de desarrollo del individuo.

La PREDICCIÓN de la CARRERA obliga a tener en cuenta la secuencia de las ocupaciones, empleos y puestos que puede desempeñar una persona. Así como el modelo ocupacional toma datos de la predicción en una etapa inicial y emplea los métodos de regresión para predecir el éxito posterior, en el modelo de carrera la predicción se hace más difícil, puesto que el individuo se mueve a lo largo de un proceso en el que el sujeto va madurando y haciendo elecciones en función de ese desarrollo. Esta concepción evolutiva es la que impide, con los instrumentos que disponemos en estos momentos, el efectuar una buena predicción. SUPER (1953, 1957) propone el método temático-extrapolativo como el más idóneo para la predicción de la carrera, y SUPER y BOHN (1973) sostienen que sería interesante que tuviesemos una mayor comprensión de la naturaleza y de los determinantes de las secuencias. Esto facilitaría la predicción de las posiciones académicas y de las situaciones ocupacionales de una carrera para indicar la intervención más adecuada.

El EXITO de la CARRERA va a implicar el proceso de un individuo sobre un amplio período de su desarrollo y, a su vez, en un número determinado de ocupaciones o puestos ocupados.

Este enfoque de carrera se enmarca dentro de la Psicología evolutiva, es decir, el modelo de carrera supone el concepto de evolución. A partir de 1951 la elección vocacional se ha ido apoyando, cada vez más, en una

Psicología de las carreras, se centra en la secuencia de ocupaciones que desempeña un individuo a lo largo de toda su vida profesional (CASTAÑO, 1983).

SUPER (1977a) en su modelo de " Arco Iris " trata el desarrollo de la carrera profesional como parte del desarrollo de la vida de la carrera y proporciona un esquema conceptual para relacionar los roles no profesionales y profesionales, que el individuo va asumiendo a través de su desarrollo.

SUPER (1970) destaca que tanto la Psicología de las ocupaciones como la Psicología de las carreras son necesarias, se complementan y pueden englobarse en un nuevo concepto que él denomina Psicología vocacional o de desarrollo. Para este autor la Psicología vocacional centra su estudio en lo que las personas piensan sobre las carreras, la preparación para las ocupaciones, la entrada en el mundo del trabajo, la promoción o cambio en las profesiones y el abandono del trabajo. Igualmente pone el énfasis en el desarrollo personal y su implicación en un área vocacional presente o futura. Por tanto, el objetivo fundamental no es el ajuste profesional, sino el potenciar el desarrollo personal a través de la progresión en el mundo laboral.

JORDAAN (1977) remarca que por razones teóricas y empíricas, el énfasis puesto en la Psicología vocacional ha pasado en los últimos años de la elección vocacional al desarrollo vocacional, de las ocupaciones a las carreras y del status ocupacional adulto, evaluado por instrumentos psicométricos a los procesos y consecuencias de desarrollo. En consecuencia, la aproximación estática de la adecuación y ajuste ha sido reemplazada por un enfoque evolutivo más dinámico.

Podemos concluir que los conceptos OCUPACION y CARRERA no pueden utilizarse como si fueran sinónimos, puesto que tienen significados un tanto diferentes como hemos podido comprobar. SUPER y BOHN (1973) sostienen que es conveniente distinguir entre ocupación (lo que uno hace) y carrera (el curso seguido durante un período de tiempo). La diferencia básica entre una ocupación y una carrera es el planteamiento secuencial y longitudinal de esta última, en contraste con la naturaleza estática de la primera. Cada uno de estos conceptos hace referencia a dos tipos diferentes de enfoques de la elección vocacional (enfoque estático y de desarrollo).

A partir del enfoque de desarrollo de la carrera

aparecen otros conceptos como:

- Las ETAPAS DE LA VIDA O DE DESARROLLO que son las fases por las que pasa el individuo en su desarrollo personal y vocacional durante su vida. Las diferentes investigaciones, como veremos en el capítulo siguiente, han confirmado la existencia de dichas etapas, pero en lo que no coinciden los diferentes autores (GINZBERG, SUPER, MILLER y FORM, etc.) es en su formulación y en el tiempo de su desarrollo. Parece ser que éstas no han de concebirse de forma rígida, sino todo lo contrario.

- Las TAREAS VOCACIONALES O DE DESARROLLO. El individuo en su proceso de desarrollo manifiesta una serie de tareas vocacionales específicas para cada etapa de la vida. Los ciclos vitales imponen en las personas diferentes áreas vocacionales en las diversas etapas de la vida (Cristalización, Especificación, Implementación, Estabilización y Consolidación de la preferencia).

- La MADUREZ VOCACIONAL O DE CARRERA (M.V). Esta tiene su origen en la concepción evolutiva del desarrollo de la carrera o vocacional. Este concepto fue acuñado por SUPER (1951) para indicar el grado de madurez que un individuo posee en un momento determinado dentro del continuum de ese desarrollo, que se produce a través de las etapas y tareas vocacionales.

SUPER (1957) se sirvió de las teorías evolutivas de HAVIGHURST (1953) para desarrollar el concepto de M.V.. Este autor postuló que cada edad se caracteriza por un grupo de tareas y que la sociedad espera que los individuos de esa edad lleven a cabo correctamente.

SUPER y OVERSTREET (1960) señalan dos tipos de definiciones de la M.V.. Una, la que compara la etapa de madurez en la que el individuo se encuentra con su edad cronológica. Es decir, se contrasta el nivel de congruencia entre la etapa madurativa que tiene el individuo con la etapa madurativa que debería tener en función de su edad. Y aquella que compara la madurez del individuo con la de otros de su mismo grupo o nivel. En ambas definiciones de la M.V. el interés se centra en la medida del grado de desarrollo vocacional (CRITES, 1961).

A partir del simposium de Montreal (1974) sobre madurez y desarrollo vocacional, se redefine la M.V. como la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o al desarrollo de la carrera con los que uno se encuentra,

comparado con otros que están en la misma etapa de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo. La M.V. es evolutiva, puesto que conforme el individuo tiene más edad, su madurez vocacional será mayor y la M.V. es estructural, debido a que ésta se compara con la M.V. obtenida por los demás sujetos que se encuentran en la misma edad y, por tanto, se enfrentan con las mismas tareas vocacionales.

Mientras SUPER y asociados (1955, 1960, 1977.etc) comparaban las conductas vocacionales de una persona con la de otros individuos en la misma etapa de la vida, CRITES (1968) pensó que era mejor compararla con la de los individuos de mayor edad dentro de la misma etapa vocacional. En lugar de comparar las conductas vocacionales con los individuos de su edad, este autor consideró que la mejor contrastación se haría con los individuos de más edad, pero de la misma etapa vocacional.

El supuesto básico que apoya las diferentes definiciones de la M.V. es que la conducta vocacional cambia, si no de forma sistemática, sí en cierta forma con el incremento de la edad. Estudios posteriores han confirmado que la M.V. es un proceso irregular y no uniforme durante el período de la adolescencia y que estas dos concepciones de la M.V. darán lugar a dos modelos del constructo de la M.V. (modelo de SUPER y de CRITES), que prácticamente son iguales y solamente difieren en algunos aspectos o dimensiones y algunas variables asociadas a la M.V., como veremos más adelante en este estudio.

Este constructo ha estimulado una gran cantidad de investigaciones que han ayudado a clarificarlo, definirlo y desarrollarlo. La mayoría se han realizado dentro del contexto de los programas de estudio de los patrones de carrera (CPS) de SUPER y otros (1957, 1960, 1979..), estudios de desarrollo de carrera (CDS) de GRIBBONS y LOHNES (1968) y el proyecto de desarrollo vocacional de CRITES (1961, 1968, 1971..). Estos estudios han tenido un triple objetivo : el clarificar el concepto de M.V. y describir su estructura desde la adolescencia hasta la edad adulta; el desarrollo y validación de instrumentos de medida de M.V. y el diseñar programas de intervención conducentes a mejorar la M.V. de los individuos.

Este concepto que ha dado lugar a un verdadero constructo de la M.V., será objeto de estudio en el capítulo tercero de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BOHN, M. J y otros (1970). Educación, Vocación y Ocupación. Buenos Aires: Paidós.
- CASTAÑO, C (1983). Psicología y Orientación Vocacional. Un Enfoque Interactivo, Madrid: Marova
- CRITES, J.O. (1961). " A Model for Measurement to Vocational Maturity". Journal of Counseling Psychology, 8, 255-259.
- CRITES, J.O. (1968). " Measurement of Vocational Maturity in Adolescence". En D.G. ZYTOWSKI: Vocational Behavior: Readings in Theory and Research. Nueva York: Rinehart-Winston. (Pp, 194-235).
- HAVIGHURST, R.J. (1953). Human Development and Education. Nueva York: Longmans Green.
- JORDAAN, J.P. (1977) " Career Development Theory ". Int. Rev.App. Psychology, 26, (2), 107-114.
- SUPER, D.E. (1951). "Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept". Occupation, 30, 88-92.
- SUPER, D.E. (1953). " A Theory of Vocational Development ". American Psychology, 8, 185-190.
- SUPER, D.E. (1970). Work Values Inventory. Boston: Houghton Mifflin Company.
- SUPER, D.E. (1977a) " Un Modelo de Desarrollo de la Vida como Carrera". Rev. de Psicología General y Aplicada, 147, 663-682.
- SUPER, D.E., CRITES, J.O., HUMMEL, R.C., MOSER, H.P, OVERSTREET, P.L y WARNATH, C.F. (1957). Vocational Development: A Framework for Research. Nueva York: Teachers College Press.
- SUPER, D.E., BACHRACH, P. (1957). Scientific Careers and Vocatio-

nal Development Theory. Nueva York: Teachers College Press.

SUPER, D.E. y OVERSTREET, P.L. (1960). The Vocational Maturity of Ninth grade boys. Nueva York: Teacher's College Press.

SUPER, D.E. y BOHN, M.J (jr.) (1973). Psicología Ocupacional. Mexico: Compañía Editorial Continental.

SUPER, D.E. y HALL, D.T (1978) "Career Development: Exploration and Planning". Rev. Annual Review of Psychology, 29. 333-372.

CAPITULO 2:

ENFOQUES DEL DESARROLLO VOCACIONAL. La madurez vocacional en el contexto de los diferentes enfoques vocacionales.

2.1.- ¿ Teoría o enfoque ?

A través de todo este proceso de desarrollo de los diferentes enfoques o teorías, fundamentalmente desarrollados con el período comprendido entre la década de los cincuenta y sesenta, ha habido autores que se han decantado por el término teoría a la hora de estudiar las diferentes formas de afrontar la elección vocacional (OSIPOW, 1968; TOLBERT, 1981; CASTAÑO, 1983) y otros, por el término enfoque (SUPER, 1957, 1976...; CRITES, 1969, 1977; RIVAS, 1975, 1988; BROWN y BROOKS, 1984).

Estos últimos sostienen que, entre las posibles opciones epistemológicas, la más apropiada es la de enfoque cuando se hace referencia al conjunto de fundamentaciones teóricas que se dan en la psicología vocacional (Rivas, 1988). Posiblemente entendiéndose que muchas de estas opciones de la elección vocacional no reúnen todos los requisitos para ser una teoría en toda su plenitud, debido a que muchos proceden de otros campos y que han sido adoptados al ámbito vocacional. En este sentido, GORDILLO (1984) afirma que una teoría sistemática de la orientación no ha existido nunca, lo que ha prevalecido hasta estos momentos son fragmentos de teorías de la personalidad, psicología social y del aprendizaje, aplicadas al campo de la orientación.

No cabe duda, que a tenor de lo expuesto, queda mucho camino por recorrer, hasta llegar a una teoría globalizadora y comprensiva, mientras tanto y con el fin de no crear confusión, utilizaremos en este trabajo el término enfoque cuando hagamos referencia a los diferentes planteamientos de la elección o desarrollo vocacional.

2.2.- Diferentes clasificaciones de los enfoques

En este apartado se trata de presentar de forma esquemática una revisión de las distintas clasificaciones que se han hecho por parte de algunos autores, atendiendo a diferentes criterios.

CRITES (1969)	OSIPOW (1968)
<ul style="list-style-type: none"> . TEORIAS NO PSICOLOGICAS: <ul style="list-style-type: none"> - Factores Causales. - Factores Económicos. - Factores Sociales. . TEORIAS PSICOLOGICAS: <ul style="list-style-type: none"> - Teorías de Rasgos y Factores. - Teorías Psicodinámicas. <ul style="list-style-type: none"> . Necesidades de ROE. . Concepto de sí misma. . Psicoanalíticas. - Teorías evolutivas. - Teorías de toma de decisiones. . TEORIAS GENERALES: <ul style="list-style-type: none"> - Modelo socio-psicológico de BLAU. - Modelo tipológico de HOLLAND. - Modelo socio-fenomenológico de SUPER. 	<ul style="list-style-type: none"> . TEORIA DE RASGOS Y FACTORES. . LA SOCIOLOGIA Y LA ELECCION DE CARRERA. . TEORIAS SOBRE EL CONCEPTO DE SI MISMO O TEORIAS DE DESARROLLO <ul style="list-style-type: none"> - Teoría de GINZBERG - Teoría de SUPER - Teoría de TIEDEMAN Y O'HARA. . TEORIAS DE LA PERSONALIDAD <ul style="list-style-type: none"> - Teorías de las necesidades de ROE - Tipología de HOLLAND. - Psicoanalítica de BORDIN.
RIVAS (1976,1988)	TOLBERT (1981)
<ul style="list-style-type: none"> . TEORIA DE BASE SOCIOLOGICA. <ul style="list-style-type: none"> - Clase social. - Familia. - Entorno social. . TEORIAS DE BASE INDIVIDUAL-PERSONAL: <ul style="list-style-type: none"> - De personalidad (psicoanalítica, HOLLAND, ROE, GINZBERG). - De desarrollo vocacional (SUPER, TIEDEMAN y O'HARA). (1988) . ENFOQUE BASADO EN LA TEORIA DE RASGO PSICOLOGICO. . ENFOQUE PSICODINAMICO. . ENFOQUE ROGERIANO. . ENFOQUE EVOLUTIVO. . ENFOQUE CONDUCTUAL-COGNITIVO. 	<ul style="list-style-type: none"> . RASGOS Y FACTORES. . TOMA DE DECISIONES. . ECLEPTICO. . EVOLUTIVO. . CONDUCTISTA. . REALISTA. . CENTRADO EN EL CLIENTE. . ANALISIS TRANSACCIONAL. . RACIONAL-EMOTIVO. . EXISTENCIAL. . GESTALTICO. . PSICOANALITICA.

CASTAÑO (1983)	BROWN y BROOKS (1984)
<ul style="list-style-type: none"> . TEORIAS DEL AZAR . TEORIAS ECONOMICAS. . TEORIAS SOCIALES. . TECNICAS PSICOLOGICAS: <ul style="list-style-type: none"> - Modelo descriptivo (rasgos y factores). - Modelo psicoanalítico (psicoanalista, necesidades, concepto de sí mismo) - Modelo evolutivo (GINZBERG y SUPER). - Modelo conductista (respondiente, operante, aprendizaje social, cognitivo). 	<ul style="list-style-type: none"> . ENFOQUE DEL RASGO. . ENFOQUE DE LA NECESIDAD DE ROE. . ENFOQUE TIPOLOGICO DE HOLLAND . ENFOQUE PSICODINAMICO. . ENFOQUE SOCIOLOGICO . ENFOQUE EVOLUTIVO DE GINZBERG y SUPER. . ENFOQUE CONDUCTUAL. . ENFOQUE DE TOMA DE DECISIONES
DIXON y CLOVER (1984)	INTEGRADORA (8)
<ul style="list-style-type: none"> . ENFOQUE CENTRADO EN EL CLIENTE. . ENFOQUE GESTALTICO. . ENFOQUE CONDUCTISTA, . ENFOQUE COGNITIVISTA. . ENFOQUE CONDUCTUAL-COGNITIVO. 	<ul style="list-style-type: none"> . ENFOQUE NO PSICOLOGICO. <ul style="list-style-type: none"> - Accidente o factores causales. - Económica. - Social. . ENFOQUE PSICOLOGICO. <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación (Rasgos y Factores). - Psicodinámico (Psicoanálisis, teoría de las necesidades y del concepto de sí mismo. - Evolutivo: GINZBERG y SUPER. - Toma de decisiones: <ul style="list-style-type: none"> . Modelo Descriptivo. . Modelo Prescriptivo. . ENFOQUES GLOBALES: (INTEGRADORAS) <ul style="list-style-type: none"> - Modelo Socio-Psicológico de BLAU y cols - Modelo Tipológico de HOLLAND. - Modelo Socio-Fenomenológico de SUPER. - Modelo de Aprendizaje Social de KRUMBOLTZ.

(8) El modelo de clasificación adoptado en este trabajo se basa en el de CRITES, incorporando únicamente el enfoque de aprendizaje social para la toma de decisión dentro del apartado de enfoques globales.

2.3.- Diferentes Enfoques del Desarrollo Vocacional.

Como ya se ha indicado en el apartado anterior, el modelo de clasificación adoptado en este trabajo es el de CRITES, con la incorporación del enfoque de Aprendizaje Social para la toma de decisiones de KRUMBOLTZ, dentro de los enfoques globales. Con el fin de unificar el contenido a desarrollar en cada uno de los enfoques, nos servimos de una guía metodológica para su análisis y evaluación. Para ello, se contemplan tres aspectos:

- Presupuestos Básicos de cada enfoque.
- Nuevas aportaciones para la práctica del desarrollo vocacional
- y las investigaciones más relevantes realizadas.

2.3.1.- ENFOQUES NO PSICOLÓGICOS.

Los enfoques no Psicológicos o Sociológicos atribuyen los fenómenos de la elección vocacional a factores externos al individuo (CRITES, 1969a, 1974a). Es decir, el individuo lleva a cabo su elección vocacional debido a la actuación sobre el individuo de una serie de factores externos a él y que son difíciles de controlar. Este autor señala tres tipos de factores:

A.- Factores Casuales o Fortuitos (TEORIA DEL AZAR)

En este enfoque su supuesto básico es que la elección vocacional se debe al azar. Se llega a la elección sin un plantamiento previo, por puro accidente. Para autores como CRITES (1974a) la teoría de la elección vocacional por accidente es una teoría o enfoque profundamente popular. La elección se produce como consecuencia de una serie de acontecimientos y circunstancias imprevisibles.

CASTAÑO (1983) sostiene que una serie de individuos a la hora de escoger una profesión lo hacen a partir de una serie de acontecimientos accidentales y sobre los que apenas se tiene control.

MILLER y FORN (1951, 1968) van aún más lejos y, después de haber realizado un estudio con jóvenes analizando las circunstancias de su elección ocupacional, afirman que el azar explica el proceso que determina la elección ocupacional en la mayoría de las situaciones. Este tipo de experiencias casuales explicarían las razones de por qué se hace una elección y no otra.

CAPLOW (1954) citado por CRITES (1969a) se muestra menos drástico en sus planteamientos, pero es consciente del papel que pueda jugar este factor casual (azar) en la elección vocacional, posiblemente más de lo que el individuo se piensa.

RODRIGUEZ ESPINAR (1983) concluye que "este enfoque llevado a sus últimas consecuencias será totalmente imprescindible e invalidaría todo planteamiento científico" (pag. 10) y como consecuencia de ello la actividad orientadora no tendría ningún sentido. No obstante, hemos de ser conscientes, que el factor casual o del azar no se puede descartar de forma absoluta, puesto que en algunas circunstancias y situaciones pueda tener su influencia en la elección vocacional.

B. Factores Económicos: Ley de la oferta y la demanda.

En este enfoque su supuesto se basa en que el individuo, dentro de una total libertad, elige la ocupación que piensa le reportará las mayores ventajas económicas. Los individuos centran sus decisiones en proposiciones de ventaja, asumen una plena libertad de elección y disponen de un total acceso a la información que se necesite. La intervención orientadora consistirá en suministrar información sobre las características del mercado ocupacional.

CLARK (1931) destaca que no existe plena libertad, debido a que la elección está determinada no sólo por la oferta y la demanda en el mercado de trabajo, sino también por el conocimiento que se tiene de las ocupaciones y por el coste de la capacitación educativa, requisito para acceder a las ocupaciones que le interesan. Este autor resalta dos factores que influyen en la elección vocacional, a parte de los aspectos de oferta y demanda y la intervención orientadora, habrá de tener presente la información del individuo, de las ocupaciones y el coste de la formación y el entrenamiento.

Hay dos conceptos que son básicos en este enfoque

- El capital humano que hace referencia al estudio de los determinantes del nivel de ingresos y su relación con el nivel educativo y la propia demanda de educación.

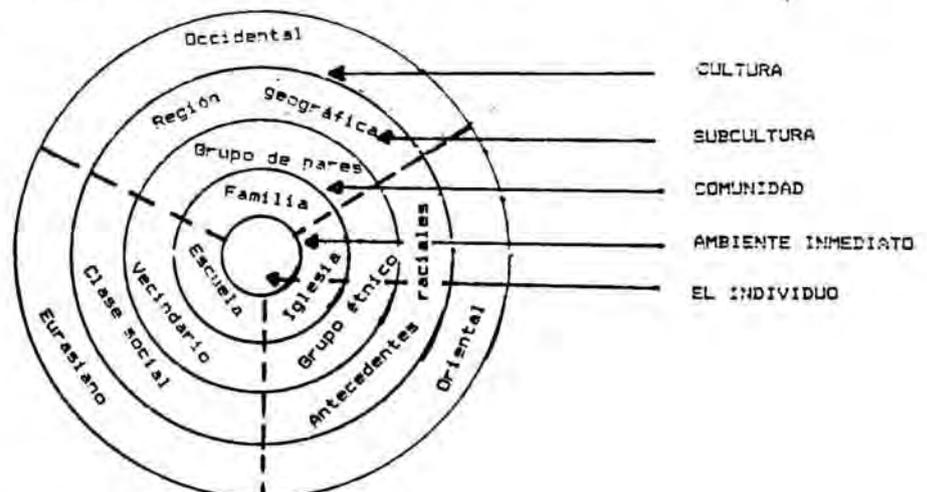
- Y la utilidad que el individuo pretende sacar (costebeneficio) en su ocupación (RODRIGUEZ, 1983).

CENTERS (1948) y CENTERS y BUGENTAL (1966), citados por CASTAÑO (1983), llegan a la conclusión en sus estudios que la motivación vocacional varía de acuerdo con la jerarquía profesional. Por ejemplo, mientras en los niveles más bajos predomina la motivación económica como determinante básico, en los niveles superiores se mueven por motivaciones de otra índole, menos materialistas.

A través de las diferentes investigaciones realizadas, podríamos concluir que el factor económico no puede explicar por sí sólo, todos los determinantes que influyen en la decisión vocacional. Ahora bien, los aspectos económicos son unos determinantes entre otros, que de alguna manera influyen en la elección vocacional (CASTAÑO, 1983).

C. Factores Sociológicos.

En este enfoque el supuesto básico de la elección de un individuo es la influencia de la cultura y la sociedad en la que se vive. Esta elección se ve influenciada por una serie de sistemas y subsistemas sociales y culturales. SUPER y BACHRACH (1957) han propuesto un enfoque, basado en la interacción entre individuos y sociedad a la hora de estudiar el desarrollo vocacional.



(CRITES, 1974a: 100).

El individuo hace la elección vocacional dentro de un sistema social que, a su vez, incluye la influencia de la cultura, subculturas, de la comunidad en que vive y de aquellos componentes de esa comunidad: el hogar, la familia y la escuela.

En este sentido, autores como LIPSETT (1962), CRITES (1974a) y CASTAÑO (1983) señalan cinco niveles sociales que en distinto grado y de forma diferente influyen en la decisión vocacional: la cultura, la subcultura, la comunidad, la escuela y la familia. Coinciden en señalar que la familia y la escuela son los factores determinantes más influyentes en la elección vocacional. Así, por ejemplo, CRITES (1974a) afirma que después de la familia, posiblemente la escuela sea el factor más importante de socialización y de vocacionalización. CASTAÑO (1983) sostiene que el nivel educativo limita la elección vocacional. En cuanto a la familia, son varios los estudios (LIPSETT, 1962; CASTAÑO, 1983) que destacan la relación entre familia y profesión elegida. En este aspecto, el individuo orientará su desarrollo profesional en la dirección de las profesiones de los padres. También es frecuente la relación existente entre el nivel profesional y económico de la familia y el nivel educativo y profesional de sus hijos (CASTAÑO, 1983).

A través de esta breve revisión del enfoque sociológico, se desprende la influencia que tiene el determinante social en el desarrollo vocacional del individuo. Unas de las contribuciones de este enfoque en el desarrollo vocacional, es precisamente el que se ha de tener presente en los programas de intervención una serie de estrategias, dirigidas a la clarificación y comprensión de las influencias socio-culturales que rodean las decisiones del individuo (RODRIGUEZ ESPINAR, 1983).

Las investigaciones que se han realizado en este aspecto confirman que la clase social es un determinante situacional muy significativo en los planes vocacionales del individuo (OSIPOW, 1976).

RIVAS (1976) señala cuatro aportaciones del enfoque sociológico a la orientación y específicamente a la elección vocacional:

- 1.- El sujeto está sometido a una serie de variables de tipo socio-cultural y económico que son difíciles de controlar y son éstos los que deciden en primer lugar las opciones profesiona-

les del individuo.

2.- La clase social limita tanto el nivel de aspiraciones del individuo como la posibilidad de realizar un tipo de elecciones adecuadas a ella.

3.- Factores como el hogar , roles profesionales, medios de comunicación actúan como variables de presión sobre el individuo.

4.- El factor económico del medio actúa como facilitador o no facilitador según sea el signo del momento.

Las limitaciones de los factores casuales, económicos y sociales quedan muy patentes, en el sentido de que estos factores por sí solos no explican todas las dimensiones de la elección vocacional, concretamente todo lo que hace referencia a la dimensión personal del individuo y como consecuencia, nos podrían llevar a un cierto reduccionismo a la hora de afrontar el proceso de elección o desarrollo vocacional.

2.3.2.- ENFOQUE PSICOLOGICO

Así como el enfoque no Psicológico o Sociológico ponía el énfasis en una serie de factores externos al individuo y sobre las que era realmente difícil el poder controlar, el enfoque psicológico, sin destacar estos factores, prioriza todos aquellos procesos internos que se producen en el individuo y que consideran que podrían explicar la elección vocacional.

Dentro de este planteamiento psicológico han de distinguirse una serie enfoques o modelos más específicos que podríamos clasificar en dos grupos bien diferenciados. Un 1er. grupo en el que se plantea la elección vocacional como un acto puntual, que tiene lugar en un momento determinado. A este grupo pertenecen los enfoques de Rasgos y Factores, Psicodinámico y Tipológico de (HOLLAND). Un segundo grupo considera la elección vocacional como un proceso que tiene lugar durante las etapas de desarrollo del individuo y dentro de este enfoque evolutivo o de desarrollo se incluyen los plantamientos de GINZBERG y SUPER.

A.- Enfoque de Rasgos y Factores.

Esta concepción surge en un momento en que primaban los planteamientos pragmáticos de asistencia a hombres y mujeres que durante la gran depresión se habían quedado sin trabajo y buscaban un nuevo empleo. Para ello era necesario un tipo de asesoramiento que tratara de adecuar al individuo con sus rasgos personales a los requisitos que pedía una determinada profesión (CRITES, 1974a).

SUPUESTOS BASICOS:

Este enfoque fue considerado como el primer modelo estructural de la elección vocacional. Sus supuestos se basan en los planteamientos de PARSONS (1909):

- Cada individuo posee unas características personales estables (rasgos) que se estancan o desarrollan como consecuencia de la interacción de la persona con el ambiente.

- Las ocupaciones requieren de unos rasgos para su desempeño (requisitos), que serían las condiciones de éxito.

- Se trataría por tanto de ayudar al individuo a adecuar, ajustar los rasgos personales con las exigencias de las ocupaciones.

En síntesis:

- Cada individuo tiene un modelo único de rasgos que se pueden medir y cuantificar.

- Cada ocupación tiene un modelo único de requerimientos, de rasgos medibles que son necesarios para desempeñar esa ocupación con éxito.

- Es posible compaginar los rasgos individuales con los requisitos del trabajo.

- Cuanto más adecuación haya entre los rasgos y los requisitos, más satisfacción tendrá ese individuo en la ocupación elegida.

PARSONS sentó las bases pero será WILLIAMSON (1965)¹ el que de una forma sistemática y científica estructure y consolide definitivamente este enfoque. Concretamente dió un gran impulso al diagnóstico basado en tests. Este se convertía en el elemento principal de asesoramiento de este enfoque. Su objetivo era resolver los problemas que tenía el individuo.

WILLIAMSON distingue cuatro categorías diagnósticas en aquellas personas que se enfrentan a su elección vocacional:

- Aquellos que se sienten incapaces de llevar a cabo la elección.
- Los que muestran cierta duda, inseguridad a la hora de elegir.
- Los que expresan poca prudencia a la hora de afrontar la elección vocacional.
- Y aquellos que presentan cierto desacuerdo y discrepancia entre las capacidades del sujeto y los requisitos del mundo laboral.

En este proceso de diagnóstico WILLIAMSON (1939) distingue una serie de fases que han tenido una gran aceptación dentro de un tipo de diagnóstico directivo y tradicional, basado en tests:

- ANALISIS. Fase de recogida de información del sujeto a través de una serie de instrumentos fundamentalmente tests, inventarios y cuestionarios.
- SINTESIS. Estructuración de forma de coherente de los datos recogidos.

¹ WILLIAMSON en 1965 presentó los principios de este enfoque en la obra Vocational Counseling: Trait-factor-theory. New York: McGraw-Hill.

- DIAGNOSIS. Revisión y contraste de esos datos que ayuden a definir el problema del sujeto.
- PROGNOSIS. Predicción de cual puede ser la evolución del problema a la luz del análisis de los datos que se tienen.
- ORIENTACION. Consejo, ayuda, al sujeto para que logre su ajuste y adaptación a partir de la información que tienen de él.
- SEGUIMIENTO. Continuar ayudando al sujeto en sus nuevas situaciones y comprobar si ese ajuste ha sido eficaz.

Queda muy patente que en este proceso de asesoramiento juega un papel importantísimo el orientador como la persona que facilita la elección del sujeto,

Una modificación de este enfoque aplicada al asesoramiento vocacional fue realizada por LOFQUIST y DAWIS (1964, 1969, 1972, 1976, 1985) que denominaron modelo de satisfacción laboral. Este planteamiento se basa en que el sujeto dispone (posee) de una serie de necesidades que quiere ver satisfechas con la realización de una profesión u ocupación cuando el profesional encuentra lo que busca en la ocupación, la actividad se vuelve reforzante y el resultado es la satisfacción y el ajuste laboral y personal (RIVAS1988). Este enfoque en su planteamiento básico sigue las directrices de Rasgos y Factores.

NUEVAS APORTACIONES.

Diversos autores (OSIPOW,1976; RIVAS,1976,1988; BROWN-BROOKS,1984; FREDRICKSON,1982) coinciden en señalar algunas aportaciones de este enfoque:

- Ha dedicado un gran esfuerzo en desarrollar y validar gran variedad de instrumentos objetivos para medir los rasgos del individuo.
- Ha proporcionado una infraestructura científica que hasta ahora no existía y que permitía afrontar de forma rigurosa la realización de ciertos trabajos o

investigaciones.

- Ha estado y sigue estando presente en programas de orientación educativa y vocacional, especialmente en selección de personal.

- Se ha integrado dentro de otros enfoques como el de ROE, HOLLAND, SUPER. Este enfoque de alguna manera, ha contribuido al desarrollo de otras teorías de elección o desarrollo de carrera.

- Sigue siendo herramienta válida para contrastar el conocimiento del alumno con otros sistemas de evaluación (autoexploración, exploración subjetiva). BROWNS y BROOKS (1984) llegan a la conclusión de que este enfoque no puede existir sólo como un sistema de exploración en la toma de decisión vocacional, sino como un modelo objetivo que servirá para contrastar la información con otros modelos. En este sentido PREDIGER (1974) sostiene que hay pocas alternativas a los tests a la hora de suministrar información al alumno de sí mismo y añadió que el factor determinante en la autoexploración, está en la destreza y humanidad del orientador.

Por el contrario las limitaciones de este enfoque son muchas. Señalemos algunas:

- Este planteamiento llevado a sus últimas consecuencias, prescinde de la libertad del individuo.

- No existe un conjunto de rasgos específicos y exclusivos para cada trabajo, por tanto el ajuste perfecto es imposible.

- El nivel predictivo de los instrumentos de diagnóstico no es muy alto. Estos, en la mayoría de los casos, no poseen una validez alta.

- Es un enfoque que no llega a explicar cómo los individuos adquieren sus rasgos.

- Plantea el proceso de toma de decisiones como un proceso estático y no se tienen en cuenta los factores de tipo socio-económico.

- Y lo que es más importante, en una situación de constantes cambios tecnológicos y de escasez de puestos de trabajo es realmente difícil hacer coincidir los rasgos personales y el interés del individuo y las exigencias de la ocupación. Esta situación, que suele ser frecuente de alguna manera, invalida los enfoques de ajuste y congruencia o adecuación.

La aplicabilidad de este concepto es cada vez más limitada, debido a la rigidez de sus planteamientos y a la nueva concepción evolutiva de las etapas de carrera a la hora de afrontar la elección o desarrollo vocacional.

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

Este enfoque ha estimulado un gran número de investigaciones que se han centrado en la construcción y mejora de la fiabilidad y validez de los instrumentos de diagnóstico (Baterías de tests de capacidad general y aptitudes).

Igualmente han proliferado los estudios sobre el uso de inventarios de interés para predecir el éxito y satisfacción en el trabajo (STRONG, 1955; JOHNSON y HOGAN, 1981).

Para BROWN y BROOKS (1984) este enfoque ha sido uno de los más heurísticos porque ha sentado las bases científicas para futuras investigaciones. Ahora bien, ninguna investigación, en estos momentos, parece aceptar en su totalidad los supuestos básicos de este enfoque. WEINRACH (1975) señala que son varios los supuestos "dudosos" de los que parte este modelo:

- Se considera al diagnóstico psicométrico como el mejor predictor a la hora de elegir una ocupación adecuada a las características personales del individuo.

- Se da prioridad a los intereses inventariados sobre los expresados.

- La adecuación del individuo al trabajo se apoya en la constancia de los intereses.

- La elección vocacional es interpretada como un hecho, no como un proceso.

- Se considera la elección vocacional como una realidad sólo de características cognitivas.

- Finalmente según este planteamiento una sólo sería la elección correcta para cada individuo.

No cabe duda que, en estos momentos, estos supuestos son insostenibles a la luz de un planteamiento de desarrollo vocacional.

B.- Modelo Psicodinámico

El modelo Psicodinámico explica la conducta humana y por tanto la elección vocacional en terminos motivacionales. Este aspecto motivacional toma diferentes formas como los mecanismos de defensa, la satisfacción de necesidades, el concepto de sí mismo, la motivación de logro, que dan lugar a tres enfoques: psicoanalítico, necesidades de ROE y concepto de sí mismo. Estos enfoques de elección vocacional coinciden en gran parte de sus presupuestos, pero difieren en el modo de afrontar dicha elección.

En contraste con el enfoque de Rasgos y Factores, este modelo Psicodinámico sustituye la noción de rasgo por la de estructura dinámica a la hora de explicar la conducta vocacional. La idea de ajuste persona-ocupación se mantiene, pero se inclina abiertamente por un tipo de ajuste personal, sin descuidar el ajuste laboral y, de todo ello, surge un enfoque un poco más dinámico y comprensivo (RIVAS, 1988).

B.1. Enfoque Psicoanalítico.

Uno de los autores más representativos de este enfoque ha sido BRILL (1949). Este considera la sublimación como el concepto básico de la conducta Vocacional. Es decir, un individuo hace una buena elección cuando éste puede satisfacer de una forma sublimada, sus impulsos básicos. Llega a la conclusión de que el psicoanálisis no facilita la elección vocacional, ésta es una de tantas variantes de la conducta global del individuo.

Seran BORDIN (1963); NACHMAN (1960) y SEGAL (1961) quienes afronten, de una manera más estructurada el estudio de la conducta vocacional, desde el punto de vista psicoanalista. Diseñaron un sistema basado en pocas ocupaciones, con la finalidad de atraer las generalidades y la metodología que fuera extrapolable al resto de ocupaciones. Las tres ocupaciones elegidas fueron la de contable, trabajo social y plomero. BORDIN (1968) ha sido el teórico que más se ha distinguido por comprender el desarrollo vocacional desde sus propios planteamientos. Señaló los siguientes supuestos básicos:

- Se produce una continuidad en el desarrollo humano, ya desde las las edades.

- Las fuentes de gratificación son las mismas para el adulto como para el joven.

- Las necesidades son determinadas desde los primeros seis años, aunque puedan experimentar cambios a lo largo de la vida.

- El trabajo representa la sublimación de los impulsos infantiles a comportamientos deseables.

- Todos los trabajos, de alguna manera, representan necesidades psicoanalíticas. A cada campo ocupacional le corresponden algunas de las necesidades de tipo psicoanalítico.

El supuesto fundamental de BORDIN es que cuando se dispone de libertad de elección, un individuo tiende a inclinarse hacia aquellas ocupaciones, cuyas actividades le permiten satisfacer sus necesidades y protegerse de la ansiedad. La elección adecuada comporta la satisfacción de las necesidades que van a permitir un equilibrio entre el principio del placer y de la realidad. Esta elección depende más de las necesidades inconscientes, insatisfechas que de las características conscientes del individuo.

Los determinantes de la elección vocacional en este enfoque son de tipo personal (factores internos) que vendrán determinados por los mecanismos de defensa, sublimación, identificación, tipo de personalidad, la fuerza del yo, y las necesidades básicas. Este autor, en un principio, destacó las necesidades de tipo exploratorio, manipulativo, sensual, anal, genital, para pasar más tarde

a un tipo de necesidades como la curiosidad, precisión, poder, carácter expresivo, preocupación por los errores, la nutrición, etc.

Este enfoque plantea que si el desarrollo personal de un individuo es normal, su desarrollo vocacional también habrá de ser normal y, por tanto, no necesitaría del asesoramiento vocacional. El individuo es capaz de identificar los aspectos vocacionales que le conducirán a la elección y está capacitado para tomar sus decisiones.

La elección se sigue considerando como un "acto" que tiene lugar en un momento determinado de la vida y los puntos de elección tienen lugar cuando en una ocupación no se satisfacen las necesidades personales.

NUEVAS APORTACIONES.

Hemos de reconocer que autores como ROE (1957);GINZBERG (1951) HOLLAND (1959); ROGERS (1951), entre otros, han asumido los aspectos de este enfoque. Ahora bien, son muy pocos los que han podido contrastarlos. Los planteamientos psicoanalíticos no se caracterizan precisamente por su experimentalidad.

RIVAS (1976) destaca sus grandes aportaciones en el campo de la personalidad. A diferencia de HOLLAND (1959), sostiene que la personalidad no es algo estático sino todo lo contrario. Esa personalidad de tipo dinámico es la que nos va ayudar a entender la indecisión de las carreras, debido a que al cambiar la personalidad surgen necesidades diferentes que pueden provocar el cambio de las carreras (CRITES, 1974a).

Aspectos como la sublimación, identificación y fuerza del Yo han jugado un papel importante no sólo en este enfoque, sino en estudios posteriores. Concretamente BANDURA (1974) en su teoría del aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, desarrolla un fuerte trabajo empírico en torno al concepto de identificación.

BROWN y BROOK (1984) señalan algunos de los posibles ámbitos de este enfoque:

- Su campo de aplicación se centraría en el asesora-

miento individual.

- También podría ser útil en programas de desarrollo general dirigidos a ayudar a los individuos en la identificación de la información y en la conducción de la elección vocacional.

- Ayudaría en la modificación del trabajo, en el sentido que permitiría una mayor expresión de sí mismo y contribuiría a la cualidad de vida del mismo.

- Finalmente podría contribuir en el ámbito de la tercera edad. Es decir, en todo lo relacionado con el fenómeno del envejecimiento y la jubilación.

- Debería concebir el asesoramiento vocacional como una intervención que contribuye a desarrollar la conducta vocacional.

- La terminología psicoanalítica se ha de hacer más flexible y abierta.

- Se han de desarrollar instrumentos que sean útiles. Estos autores destacan tres factores que podrían contribuir a que este enfoque fuese más atrayente y despertara más interés.

Su escaso impacto en la elección vocacional y planificación de la carrera, posiblemente haya que buscarla en su excesiva dependencia de los factores subconscientes y en una casi total exclusión de las características conscientes del individuo y de los factores socioeconómicos que le rodean.

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

Ya se ha comentado que la contribución de este enfoque al desarrollo vocacional ha sido más bien escasa. No obstante BORDIN, NACHMAN y SEGAL (1963) y otros autores como OSIPOW (1976) CRITES (1963); BROWN y BROOKS (1984), citan una serie de investigaciones que trataban de analizar y evaluar la elección vocacional desde este enfoque psicoanalista. Tres han sido los conceptos en los que se han centrado estas investigaciones: identificación,

desarrollo de la personalidad y fuerza del Yo.

Citemos algunos de los trabajos más representativos:

SEGAL (1961) comparó el desarrollo de la personalidad de los contables y de los escritores y pudo comprobar que había diferencias de personalidad entre ambas ocupaciones. Posteriormente este mismo autor en 1964, volvió a someter a prueba la hipótesis de que los estudiantes de contabilidad tienen una identificación rígida y fuerte, mientras que los estudiantes de literatura todo lo contrario, su identificación es menos rígida y estable.

NACHMAN (1960) desarrolló un trabajo sobre las diferencias de personalidad que manifestaban los abogados, dentistas y trabajadores sociales. Pudo comprobar que uno de los aspectos que diferenciaba a estas tres ocupaciones eran sus actitudes frente al comportamiento agresivo.

CRITES (1962) quiso comprobar la relación existente entre el desarrollo de los intereses vocacionales y la identificación con los padres. Se confirmó la relación con el padre pero no ocurrió lo mismo con la madre. Este mismo autor estudió la relación entre la fuerza del Yo y la elección vocacional. Los resultados no confirmaron la hipótesis de que los niveles ocupacionales más altos estarían correlacionados con la fuerza del Yo, CRITES (1962) sugiere que la orientación debería centrarse más en el fortalecimiento del Yo, por medio del uso de métodos de asesoramiento, más que priorizar la información ocupacional y las técnicas para medir los rasgos.

Los resultados de estas investigaciones parecen confirmar que la identificación con uno de los padres o con un modelo adulto es algo que puede afectar de una forma indirecta al proceso de la elección vocacional. De todas formas, señala OSIPOW (1976), aún no se ha podido demostrar tal relación.

Un aspecto a tener presente a la hora de valorar los resultados de estas investigaciones, es que, en su mayoría, se han utilizado muestras muy pequeñas, de ahí que sea prácticamente imposible el generalizar dichos resultados.

Otro aspecto a destacar es que ninguno de estos trabajos ha intentado integrar la conducta vocacional dentro del enfoque psicoanalista, lo que en realidad se ha

intentado es integrar este enfoque dentro de la psicología vocacional (OSIPOW, 1976).

Autores como (OSIPOW, 1976, 1988; CRITES, 1974a) coinciden en señalar y vaticinar que el enfoque psicoanalítico, en su relación con la elección vocacional, tienen muy poca perspectiva de futuro, a no ser que cambie algunos de sus planteamientos y se haga más dinámica y comprensiva.

B.2.- Enfoque de las Necesidades.

Si tuvieramos que buscar los antecedentes del trabajo de ROE, los encontraríamos en el enfoque psicodinámico de la personalidad y en la teoría de la satisfacción de las necesidades de MASLOW. ROE (1984) señala que sus preocupaciones teóricas se centran en dos áreas fundamentalmente: La teoría de la integración de la personalidad y la clasificación ocupacional. Esta autora ha tratado de establecer una relación entre la conducta vocacional y el desarrollo de la personalidad. De una forma más explícita entre la conducta vocacional y las experiencias familiares tempranas (clima familiar) y la satisfacción de las necesidades.

SUPUESTOS BASICOS.

ROE y SIEGELMAN (1964) postulan que la elección vocacional se basa en tres aspectos:

- El enfoque psicodinámico de la personalidad, en donde las experiencias de la infancia modelarían esa personalidad. Las relaciones padre-hijo van a jugar un papel importantísimo en el desarrollo de la personalidad del individuo y posteriormente en la relación vocacional. Estos autores distinguen dos tipos de clima familiar: frío y caliente (rechazo y aceptación de su hijo) que, a su vez, dan lugar a sus categorías o comportamiento de los padres: protectores, impositivos, hostiles, despreocupados, afectuosos, circunstanciales.

- El enfoque de la satisfacción de las necesidades de MASLOW. La elección vocacional para ROE consistiría en

satisfacer las necesidades que, de alguna manera, están ligadas a las experiencias de la infancia. Cada uno de nosotros pretende satisfacer sus necesidades a través de un determinado ambiente o tipo de trabajo. Por tanto, dependerá de cómo el sujeto vaya a satisfacer sus necesidades en la infancia, para determinar su futura elección vocacional (CASTAÑO, 1983).

- Y las influencias genéticas y evolutivas sobre la elección vocacional. Cada uno de nosotros nace con una carga genética, ésta se desarrolla y evoluciona a través de una serie de experiencias individuales en un contexto familiar y ambiental. La carga genética de cada individuo sirve de base a sus habilidades e intereses, los cuales, a su vez, están relacionados con la elección vocacional (OSIPOW, 1976).

ROE es consciente de la importancia de los factores ambientales en la elección vocacional y planificación de la carrera, pero no supo o no quiso incluirlos en su enfoque.

A través de estos tres postulados se puede llegar a la conclusión de que las experiencias vividas por el individuo en la infancia, bajo un determinado clima familiar van a predecir, de una forma inconsciente, su futura elección vocacional. Se produce una verdadera interacción entre las experiencias infantiles, el desarrollo de la personalidad y la elección vocacional.

NUEVAS APORTACIONES.

Los trabajos de clasificación bidimensional de las ocupaciones de ROE han pasado a ser una de las aportaciones más significativas e interesantes para la psicología vocacional, donde se explican no sólo los campos o grupos ocupacionales, sino los diferentes niveles de profundización en cada grupo, una serie de trabajos (MEIR, 1970, 1973, 1979; KNAPP (1977, 1980; BORGÉN y WEIS (1968) citados por OSIPOW (1976) han confirmado la repercusión de esta aportación de ROE (1956), y que, en estos momentos, sigue teniendo su vigencia.

En torno a los planteamientos de ROE, se han elaborado una serie de instrumentos que han tenido una gran incidencia en el campo de la información profesional:

- El Inventario de Intereses (The Career Occupational Preference System-COPS-R). El autor es R.R y L.KNAPP

(1980) y está basada en el Dictionary of Occupational TITLE (DOT) y el Occupational Outlook Handbook (DOH).

El objetivo de este instrumento es proporcionar información de un grupo de ocupaciones que se incluyen dentro de un bloque o racimo específico.

- El inventario de Interés Vocacional (The Vocational Interest Inventory-VII). Su autor es PW SUNNEBORG y consta de 112 ítems de elección obligatoria y se ha utilizado como pretest para alumnos que entraban en el "College" americano equivalente a las escuelas universitarias en España.

- El Sistema Asistido por Ordenador de Información Vocacional (Computer Assisted Vocational Information System-CVIS). Su autor es HARRIS (1968). Este ha sido uno de los primeros sistemas asistidos por ordenador utilizado en la High-School americana, el equivalente a las Enseñanzas Medias en España.

El objetivo de este instrumento era informar al alumno del mundo de las ocupaciones y al mismo tiempo ayudar al alumno a tomar sus decisiones. Es decir, el alumno podría proporcionar datos personales en su exploración de carrera.

- El Inventario Relación Padre-Hijo (Parent-Child Relations-PCR, 1 y 2 de ROE y SIEGELMAN. Este instrumento trata de valorar la estructura de la conducta de los padres para con sus hijos. Señala BROWN y BROOKS (1984) que tanto la forma 1 y 2 de PCR, han sido usadas en estudios de una extensa variedad de problemas. PARKER y asociados (1967) propusieron cambios en este instrumento, elaborando nuevos cuestionarios, pero no fueron bien aceptados.

- El Inventario de Relaciones Familiares (Family y Relations Inventory-FRI), elaborado por BRUNKAN y CRITES (1964). Su objetivo era evaluar ciertos antecedentes familiares que podrían estar relacionados con la relación vocacional. Los resultados obtenidos a través de este instrumento no confirmaron los planteamientos de ROE. Es decir, no había ninguna relación entre el ambiente de la infancia y la elección vocacional.

- El Inventario de Exploración de Carrera Individual (Individual Career Exploration-ICE) de MILLER y TIEDEMAN (1976). Es un instrumento autoaplicable que

se basa en los grupos de ROE: intereses, experiencias vividas, ocupaciones atractivas, mejorar destrezas, aptitudes y valores para presentar el mundo del trabajo a los adolescentes y jóvenes.

En este enfoque subyace el concepto de desarrollo de la carrera, como un proceso a lo largo de la vida, aunque no lo haya explicitado. Al mismo tiempo, ha comprobado que los factores económicos van a jugar un papel significativo en la elección vocacional.

A pesar de que la mayoría de los trabajos realizados no han podido confirmar su enfoque, sería poco honrado, señala BROWN y BROOKS (1984), el indicar el impacto de este planteamiento en el desarrollo personal y en la planificación de carrera y en el diseño del ambiente de trabajo.

En esta misma línea, OSIPOW (1976) coincide en señalar que este enfoque no hizo recomendaciones explícitas que fueran relevantes en la elección vocacional, pero se pueden inferir algunas implicaciones:

- La elección vocacional está íntimamente relacionada con aspectos de la personalidad relacionadas con la 1ª infancia.
- Se tratan en profundidad los rasgos de la personalidad que conducen a una elección vocacional adecuada.
- Se ha de reconocer que ha sido el primer enfoque en incluir, de una forma sistemática, el papel de la personalidad en la elección vocacional y ha relacionado las experiencias infantiles, el desarrollo de la personalidad y la elección vocacional.

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

Este enfoque ha promovido un gran número de investigaciones pero los resultados en la mayoría de los casos, no apoyaron los planteamientos de ROE. OSIPOW (1976) las agrupa en dos. Un primer grupo que denomina estudios preliminares que fueron dirigidos por ROE mientras estructuraba su enfoque y un segundo grupo que fue llevado a cabo por diferentes autores una vez terminado éste.

En este primer bloque de investigaciones, dirigidas por ROE y SIEGELMAN, se realizaron a través de estudios retrospectivos con grandes personalidades, pudiéndose comprobar que cada una de ellas habían vivido un tipo de experiencias infantiles diferentes. El mismo ROE reconoció que era muy difícil el generalizar estos resultados debido a la falta de investigaciones con personalidades menos relevantes.

En un segundo bloque, se incluyen las investigaciones que se han realizado a parte de este enfoque. (OSIPOW,1976; TOLBERT 1981 y BROWN y BROOKS,1984) presentan una gran variedad de estudios. Concretamente, OSIPOW destaca el trabajo llevado a cabo por CRITES (1962), donde trató de probar que las relaciones interpersonales jugaban un papel muy importante en la elección ocupacional y los trabajos de BRUNKAN y CRITES (1964) que concluyeron con la elaboración de un instrumento (FRI) para evaluar algunos antecedentes familiares que podrían estar relacionados con la elección vocacional. Los resultados no confirmaron tal relación. ROE ha reconocido las limitaciones en cuanto a la importancia de las relaciones padre-hijo para predecir su conducta vocacional adulta. No obstante, llega a una serie de conclusiones.

- Las experiencias tempranas parecen estar relacionadas con la conducta vocacional posterior.

- Algún tipo de relaciones de Padres-hijos pueden influir en la elección vocacional.

OSIPOW (1976) señala una serie de reflexiones que se han de hacer en torno a las investigaciones llevadas a cabo sobre este enfoque:

- Los datos son poco contrastables.

- Los instrumentos utilizados estaban poco experimentados.

- Las muestras han sido en todos los casos muy pequeñas.

- El impacto de las interacciones padre-hijo en la elección vocacional se halla en la heterogeneidad de los estilos de comportamiento de los padres.

- Se ignoró los efectos de los cambios de las actitudes de los padres en la formación del hijo a medida que éste crecía.

- Los intentos por probar las relaciones padre-hijo con la elección vocacional han resultado infructuosos.

- ROE y SIEGELMAN (1964) llegan a la conclusión de que la orientación hacia las personas y las cosas no están directamente relacionadas con la elección vocacional.

En esta misma línea se manifiesta RIVAS (1988), denunciando problemas serios de tipo metodológico y, como consecuencia de ello, los resultados son ambivalentes y poco fiables.

Se puede vaticinar, que si no se produce una revisión en profundidad de este enfoque, será realmente difícil, que en el futuro pueda desempeñar un papel relevante en la elección o desarrollo vocacional.

B.3.- Enfoque del Concepto de sí mismo.

Antes de relacionar el concepto de sí mismo con el concepto vocacional, sería conveniente clarificar las distintas acepciones que tiene el autoconcepto a la luz de una serie de enfoques. Así por ejemplo, el enfoque sociológico define "el sí mismo" como lo que la persona es (la conciencia) que, a su vez, se estructura en el "Yo" consciente (características personales del sujeto) y el "mí" que sería la reflexión de los otros sobre el sujeto. En cambio, el enfoque psicoanalítico hace la distinción entre sí mismo y el yo. Aquí el "sí mismo" es el objeto que percibe el yo. Finalmente, en el enfoque fenomenológico el "sí mismo" es el objeto que es percibido en un campo que se denomina fenomenológico y donde se organizan las autopercepciones y todo lo que le rodea. El concepto de sí mismo se definiría como la percepción que el individuo tiene de sí mismo. Es decir, al mismo tiempo que el individuo se desarrolla, su autoconcepto también se desarrolla y estructura con las percepciones de sí mismo y de todo lo que le rodea.

Esta última acepción de tipo fenomenológico es posiblemente la más aceptada y la que ROGERS (1942 y 1961) y SUPER (1953) desarrollaron y relacionaron con la elección

vocacional (CRITES, 1974a).

SUPUESTOS BASICOS.

SUPER (1951, 1953) fue el que de una forma definitiva relacionó el concepto de sí mismo y la elección vocacional y cómo este concepto de sí mismo y el concepto de sí mismo vocacional se van implementando mutuamente. SUPER, STARISHERSKY, MATLIN y JORDAAN(1963) estudiaron el proceso por el cual el sí mismo se relaciona con la conducta vocacional, señalando tres aspectos en ese proceso:

- La formación del concepto de sí mismo.
- La translación del concepto de sí mismo a concepto de sí mismo vocacional.
- Y la realización del concepto de sí mismo a través de la vida del trabajo.

Este concepto de sí mismo se va desarrollando durante la vida del individuo a través de una serie de fases:

- EXPLORACION. El sujeto nace con unas tendencias innatas que se modifican y estructuran en su relación con el ambiente y que generan una serie de conductas en el individuo. Será a partir de aquí, cuando se inicia la fase de exploración, del autoconcepto.
- AUTODIFERENCIACION. El sujeto conforme se va desarrollando éste, a su vez, se va diferenciando del mundo de los objetos y de las personas.
- IDENTIFICACION. El sujeto se acerca a los objetos o a las personas que le proporcionan gratificación.
- DESEMPEÑO DE ROLES. A la largo de la vida, el sujeto desempeña diferentes roles que le van a proporcionar el desarrollo de la imagen de sí mismo. El individuo, en función de los papeles que desempeña en la etapa de la vida, podrá tomar distintas imágenes de sí mismo. Ahora bien, todos estos autoconceptos se estructurarán en un sistema de concepto de sí mismo.

- EVALUACION DE LOS RESULTADOS. De esa confrontación de la realidad, surge una comprobación constante del concepto de sí mismo.

En cuanto a la translación del concepto de sí mismo a terminos vocacionales, SUPER y cols (1963) la explican a través de las mismas fases que se han seguido en el desarrollo del concepto de sí mismo:

- EXPLORACION. exploración y valoración de las propias capacidades del sujeto, frente a las exigencias profesionales.

- AUTODIFERENCIACION. El adolescente va delimitando su propia identidad, teniendo como punto de referencia el yo personal y el grupo.

- IDENTIFICACION. Identificación hacia determinados campos ocupacionales que muestran cierta congruencia con el concepto de sí mismo.

- DESEMPEÑO DE ROLES. La experiencia en el desarrollo de diferentes tareas y actividades, permite el ir clarificando la elección vocacional.

- EVALUACION. Esta conduce a analizar el grado de congruencia entre el concepto de sí mismo y los requisitos y exigencias de la profesión elegida. PALLARES (1972) al grado en que la elección ocupacional, llevada a cabo por un individuo es congruente con el concepto de sí mismo, le denomina "incorporación" y ésta puede representarse cuantitativamente.

Para SUPER (1963) la translación del concepto de sí mismo a términos vocacionales se relaciona a través de diferentes situaciones: La identificación con un adulto, la experiencia en un rol y la conciencia de que posee cualidades que, de alguna manera, son importantes en una tarea profesional.

Este autor postula que la influencia del autoconcepto en la elección vocacional, puede centrarse en tres aspectos:

- El individuo toma decisiones preocupacionales,

ocupacionales y postocupacionales en función del autoconcepto.

- Un autoconcepto objetivo y racional se traducirá en preferencias ocupacionales y se concretará en elecciones congruentes.

- El nivel de incorporación del autoconcepto a la profesión determina la elección y satisfacción profesional.

Otros autores como TIEDEMAN y cols (1958, 1959, 1961 y 1963) también han estudiado la relación del autoconcepto con la elección vocacional, destacando el papel que han jugado las experiencias ocupacionales en el desarrollo del concepto de sí mismo, concibiendo éste, no tanto como la percepción de sí mismo sino como la evaluación que va experimentando el individuo a través de sus experiencias. El autoconcepto y la elección vocacional interactúan y se influyen mutuamente en su desarrollo, conforme el sujeto va haciendo frente a su formación personal, educativa y profesional. Estos autores parten del concepto de identidad, el cual se obtiene a través de las diversas etapas de desarrollo de la personalidad CASTAÑO (1983).

NUEVAS APORTACIONES.

El autoconcepto se ha convertido en uno de los determinantes del desarrollo personal y vocacional del individuo. Algunos de sus planteamientos han sido incorporados por otros enfoques de tipo evolutivo y cognitivo, en concreto su proceso de traslación a términos vocacionales. No obstante, ese proceso no está todavía lo suficientemente explicitado y desarrollado. SUPER (1984) reconoce que la teoría de la traslación del desarrollo en la práctica no es nada fácil. Con el fin de profundizar en este aspecto, SUPER y cols (1963) y TIEDEMAN y O'HARA (1963) organizaron unos seminarios, que culminaron en dos monografías que incluían diferentes formas de comprobar los conceptos de sí mismo y vocacional y, al mismo tiempo, proporcionar un modelo para desarrollar dicho proceso de traslación.

SUPER (1984) trató de clarificar que el enfoque del autoconcepto es muy similar y a la vez muy diferente de la teoría de la congruencia de HOLLAND. Es similar en que la elección ocupacional se vislumbraba como la elección llevada a cabo por un individuo que desempeña un determi-

nado rol, que se adecuaba perfectamente, mostrando una satisfacción por la puesta en práctica de su autoconcepto. Es diferente, puesto que para HOLLAND esa adecuación la centra en una sola elección, mientras que para SUPER, esa adecuación se produce a través de un proceso secuenciado a lo largo de las etapas de desarrollo del sujeto.

Para este autor, el enfoque del autoconcepto podría llegar a constituir el nexo que uniera los diferentes planteamientos o teorías de la elección vocacional, en un enfoque más global y comprensivo. "El enfoque del concepto de sí mismo no puede por sí mismo explicar la elección ocupacional más de lo que puede hacerlo el enfoque de Rasgos y Factores, Sociológico o Económico, pero sí que puede proporcionar una idea en cuanto al modo en que los datos de todos estos enfoques se combinan en la toma de decisiones vocacionales" (SUPER, 1974b, Pag.575).

A pesar de que todavía queda mucho que clarificar en este aspecto, sí que podemos adelantar la importancia del autoconcepto como una variable del proceso de desarrollo vocacional en las diferentes etapas de la vida, en especial en la etapa de la adolescencia y juventud (Exploración).
INVESTIGACIONES REALIZADAS.

La relación entre el concepto de sí mismo y la elección vocacional ha sido confirmada en la casi totalidad de los estudios o investigaciones realizadas. Es decir, se apoya en el principio básico de que la elección ocupacional representa una translación del concepto de sí mismo a la imagen que el sujeto tiene de la profesión elegida.

Autores como OSIPOW (1976), CASTAÑO (1983), BROWN y BROOKS (1984), HERNANDEZ (1987) recogen todas aquellas investigaciones más relevantes que se han llevado a cabo sobre este tema. Estudios como los de BROCKER y SCHUTZ (1961) donde se comprobó que los autoconceptos de los sujetos eran muy similares al de sus ocupaciones preferidas. Existía una verdadera semejanza entre el concepto de sí mismo y el concepto vocacional de la profesión elegida. ENGLANDER (1960) y posteriormente PALLARES (1972) realizaron un estudio con estudiantes de Magisterio y comprobaron que las personas que se preparan para una profesión tienen una mayor predisposición para esa profesión.

KIBRICK y TIEDEMAN (1961) en una investigación con estudiantes de enfermería, descubrieron una relación significativa entre la congruencia de la imagen que tenían los estudiantes y los formadores sobre la profesión y

permanencia de los estudios de enfermería. BROPTLY (1959) demostró que los enfermeros con un nivel de adecuación alto entre el autoconcepto y el concepto vocacional tendían a estar más satisfechos con su trabajo que aquellos que discrepaban. En esta misma línea, STEPHENSON (1961) estudió el concepto de sí mismo que tenían los estudiantes que pensaban hacer medicina, se comprobó que las dos terceras partes, pertenecían o estaban en contacto con el mundo de la medicina.

A continuación se citan dos investigaciones que no han podido confirmar sus proposiciones. Por ejemplo, WARREN (1961) postuló que los cambios en los estudios universitarios se producían cuando existía discrepancia entre el concepto de sí mismo y el concepto de elección profesional. Lo mismo que los estudios de ANDERSON y OLSEN (1965) que pretendían encontrar una correlación positiva entre el grado de congruencia del concepto de sí mismo y la habilidad para realizar elecciones realistas. No se encontró ninguna diferencia. En cambio, posteriormente CLARK (1982) confirmó que los adultos con un autoconcepto bajo, tenían aspiraciones ocupacionales poco realistas.

En todas estas investigaciones, a la hora de valorar los resultados, se ha de tener presente que las muestras utilizadas fueron muy específicas (enfermeros/as y maestros/as) y estos grupos, señala OSIPOW (1976), pueden estar más preocupados por la implementación del concepto de sí mismo que otros. El mismo SUPER (1980) hace hincapie en que es imprescindible un mayor número de trabajos de tipo longitudinal y con muestras más amplias y representativas, si se quiere que los resultados obtenidos tengan una total credibilidad y puedan ser generalizables.

C.- Enfoques Evolutivos o de Desarrollo.

Los enfoques tratados hasta este momento (Sociológico, Rasgos y Factores, Psicodinámico) concebían la elección vocacional como un acto que tenía lugar en una situación determinada en la vida del individuo. En cambio, para los nuevos enfoques evolutivos o de desarrollo, la elección es algo más que un hecho aislado, es todo un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de las etapas de la vida del individuo. El sujeto a través de ese continuum va haciendo sucesivas elecciones, conforme se va desarrollando personal y socialmente.

Podemos considerar como un verdadero precursor de

estos enfoques a CARTER (1940), que con sus trabajos sobre la formación de pautas de interés en la adolescencia abrió una nueva vía de tipo evolutivo. Lo que pretendía era adecuar a la persona con su etapa de crecimiento o biológica y llegar a la conclusión que los intereses cambian y evolucionan con la edad.

Los máximos representantes de estos enfoques son GINZBERG y cols (1951), que con su obra "OCUPATIONAL CHOICE" produjo un gran impacto y un gran cambio en la Psicología vocacional al concebir la elección vocacional como un proceso de desarrollo a lo largo de la infancia, adolescencia y juventud. Esto supuso una verdadera revolución, puesto que todas las estructuras sobre las que se sustentaba la elección vocacional, se derrumbaban ante este nuevo enfoque. Pero será SUPER (1953, 1957, 1977...) quien consolide y estructure, de una forma definitiva, con sus trabajos y estudios longitudinales esta nueva concepción de la elección vocacional como desarrollo. La conducta vocacional es considerada como una manifestación del desarrollo personal y situacional del individuo.

Al entender que la obra de SUPER, a parte de ser un enfoque evolutivo, es todo un planteamiento integral y globalizador de cómo afrontar la elección vocacional, por este motivo, la incluiremos en el grupo de las teorías o enfoques integrales junto con la obra de BLAU, HOLLAND y KRUMBOLTZ.

Estos nuevos enfoques no comportan una ruptura, sino un paso adelante, aprovechando algunos aspectos de los enfoques anteriores. Así por ejemplo, el enfoque de Rasgos y Factores y Autoconcepto van a estar presentes en los trabajos de SUPER, el Psicoanalítico en la obra de GINZBERG, etc.

Por último, de este planteamiento surgirán una serie de aspectos como la madurez vocacional, etapas de desarrollo, modelos de carrera, educación de carrera, etc, que van a contribuir y a clarificar el proceso de desarrollo vocacional y a sentar las bases de lo que será en un futuro el modelo comprensivo e integral de la elección o desarrollo vocacional.

C.1.- Enfoque Evolutivo de GINZBERG.

GINZBERG y cols (1951) basan su enfoque en conceptos

generales, encontrados en la Psicología evolutiva y en el modelo Freudiano de la personalidad. Todo ello, lo plasma en tres proposiciones que aglutinan los principios de su planteamiento:

- La elección vocacional es un proceso que engloba todo el período de la adolescencia y juventud (10 a 21 años). Esta nueva concepción se opone radicalmente a lo que venía siendo hasta ahora un planteamiento consolidado (modelos estructurales).

- Este proceso es irreversible. Es decir, una vez que se ha tomado una elección vocacional y, por lo tanto, se ha iniciado una formación específica, es realmente difícil cambiar la opción, porque ello comportaría el tener que retroceder para tener una nueva opción, puesto que la mayoría de los sistemas educativos de los diferentes países, son bastante rígidos y poco permeables.

- La elección vocacional termina en una transacción entre las necesidades del sujeto y las realidades que ofrece el medio donde se encuentra (compromiso). Se trataría de adecuar los determinantes personales con los requisitos y oportunidades que comporta una elección.

Con este nuevo planteamiento el concepto de elección vocacional pasa a denominarse desarrollo vocacional. La adecuación estática de la elección vocacional ha pasado a ser un proceso evolutivo y dinámico.

GINZBERG y cols (1972) introduce algunas modificaciones a sus proposiciones iniciales:

- La elección vocacional es un proceso que tiene lugar no sólo durante el período de la adolescencia y juventud, sino a lo largo de toda la vida del individuo, el proceso se extiende desde la infancia hasta la muerte del sujeto.

- Este proceso ya no es totalmente irreversible. La decisión vocacional se ve afectada por la retroinformación y el constante ajuste entre las necesidades del sujeto y las realidades del mundo laboral. Se ha podido comprobar que las decisiones vocacionales efectuadas antes de los veintiún años, no son tan

irrevocables como en un principio se pensaba.

- Y debe producirse un constante ajuste y equilibrio entre las preferencias y habilidades del sujeto y los requisitos del trabajo. GINZBERG prefiere hablar, en esta nueva revisión, de optimización en vez de compromiso. El individuo optimiza entre lo que es querido y lo que es posible, dadas sus posibilidades, intereses y oportunidades.

A parte de estas tres proposiciones, se comienza a dar un mayor protagonismo a los determinantes socioeconómicos de la familia y la sociedad que, en un principio, no se tenían muy en cuenta.

Una de las mayores aportaciones de los trabajos de GINZBERG y cols, ha sido la presentación de una serie de períodos de desarrollo que, a su vez, se distinguen y caracterizan por diferentes conductas vocacionales. Aquí, de alguna manera, aparece ya implícito el concepto de madurez vocacional, como el grado de madurez que el individuo posee en un punto determinado de ese continuun del desarrollo personal y vocacional, aunque será SUPER (1955) quien defina y desarrolle este constructo.

GINZBERG distingue tres períodos:

- Período Fantástico (0 a 11 años). Esta es una fase de objetivización donde el sujeto comienza a tomar conciencia de la realidad.

- Período Tentativo (12 a 18 años). Se caracteriza por un aumento mayor de la conciencia de la realidad y la identificación de intereses y habilidades. El adolescente comienza a ser capaz de asumir responsabilidades de cara al futuro, al mismo tiempo que reconoce la dificultad que entraña su desarrollo vocacional. Dentro de este período se distinguen cuatro etapas:

. Interés (11 a 12 años). Los intereses son las razones que van a determinar sus preferencias. Este elige en función de lo que le atrae.

. Capacidad (12 a 14 años). El adolescente comienza a ser consciente de la importancia de las capacidades y del papel que van a jugar en su elección.

. Valores (15 a 16 años). Este inicia un proceso de clarificación de sus valores y comprueba que determinadas profesiones hacen incapie en unos valores intrínsecos y extrínsecos concretos.

. Transición (17 a 18 años). El adolescente empieza a darse cuenta de la realidad del mundo del trabajo, de su preparación o entrada en el mismo, de su independencia y autonomía.

- Período Realista (18 a 25 años). Durante este período el joven ha de tomar decisiones trascendentales y ha de poner en práctica su plan de carrera (estudio, trabajo, etc), No obstante, en este período la indecisión todavía existe pero al menos ha de tener claro cuál va a ser su campo ocupacional. Finalmente, este período se subdivide en tres etapas:

. Exploración. El joven comienza a ser consciente de lo que puede y de lo que quiere. Los intereses llegan a estar más centrados.

. Cristalización. Se identifica una ocupación específica después de valorar el posible éxito o fracaso de la misma.

. Especificación. Se hace la elección ocupacional. En buena lógica se producirá el ajuste vocacional, pero no llega a ocurrir en todos los casos.

NUEVAS APORTACIONES.

La mayoría ya han sido apuntadas anteriormente. A modo de síntesis, señalemos las siguientes:

- La elección vocacional deja de concebirse como un acto puntual, para pasar a ser un proceso a lo largo de una extensa etapa de la vida. Para ello, introduce una serie de períodos que, a su vez, manifiestan diferentes conductas en el desarrollo vocacional.

- Y lo que es más importante, este nuevo enfoque evolutivo sirvió, en contra de la opinión generalizada de aquellos momentos, para afrontar la elección vocacional como un proceso de desarrollo a lo largo de la vida y abrió nuevas vías de investigación en torno a la conducta vocacional.

No obstante, hay aspectos que son susceptibles de mejora en este enfoque. GINZBERG al proceder del campo económico muchas de las variables psicológicas que habían sido tratadas por otro enfoque son, en gran medida, ignoradas. Por el contrario, da una gran importancia al factor económico, aunque luego no haya sabido insertarlo en el desarrollo vocacional.

Posiblemente no estructura el proceso de toma de decisiones al no proponer, de forma explícita, estrategias y procesos cognitivos para la ayuda de dicho proceso. Aunque en su último trabajo GINZBERG (1984) concibe el proceso de toma de decisión como algo que está relacionado con la satisfacción de la vida profesional del individuo. Para BROWN y BROOKS (1984) esta teoría ha demostrado que la efectividad de la toma de decisión de la carrera está relacionada al proceso de la maduración.

Podemos concluir afirmando que el enfoque de GINZBERG ha supuesto un gran cambio en la forma de concebir la elección vocacional como proceso, pero hemos de ser conscientes de sus limitaciones y de la necesidad de una fuerte revisión.

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

Estudios como los de TIEDEMAN y O'HARA (1959), DAVIS, HAGAN y STROUF (1962) y TUCCI (1963), citados por OSIPOW (1976) apoyaron la existencia de etapas de desarrollo en la elección vocacional, aunque diferían en su cronología (niveles de edad).

En términos generales, de las investigaciones efectuadas sobre este enfoque, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Apoyan los presupuestos más importantes aunque no se produce coincidencia con los niveles de edad (OSIPOW,

1976, 1988).

- Este enfoque abre las puertas al planteamiento de la psicología evolutiva y al modelo Freudiano de la personalidad.

- No se estudió el desarrollo vocacional con adultos, se centro en los periodos de la infancia, adolescencia y juventud.

- Este enfoque presenta lagunas a la hora de diferenciar entre preferencias ocupacionales, selección ocupacional y logro ocupacional.

- A pesar, de sus deficiencias, este planteamiento puede tener un caracter preventivo, en el sentido que puede ayudar a anticipar los problemas con los que se puede encontrar el individuo en sus periodos de desarrollo, pero no dispone de estrategias que ayuden al desarrollo vocacional (OSIPOW,1976).

- Y no se puede negar la gran influencia y las expectativas que creó en los enfoques posteriores de elección vocacional.

BROWN y BROOKS (1984) recogen cuatro trabajos de GOTTFREDSON,1981; KELSO, 1977; O'HARA y TIEDEMAN, 1959; TIERNEY y HERMAN, 1973, sobre el enfoque de GINZBERG y destacan los siguientes aspectos:

- La naturaleza del desarrollo del proceso de elección ocupacional.

- El reconocimiento y validez del análisis de los periodos de desarrollo.

- La secuencia de los elementos que el adolescente y joven consideran en su toma de decisión vocacional y el rol de compromiso en su elección final.

GINZBERG aunque mostró una cierta preocupación por las minorías y los pobres, su modelo nunca ha sido aplicado a estos colectivos marginados y por lo tanto debe ser considerado como un inconveniente (BROWN y BROOKS, 1984).

Finalmente cabría insistir que la muestra utilizada en dichas investigaciones es muy pequeña y por tanto poco representativa para sacar conclusiones válidas y generalizables. De todas formas, este aspecto no disminuye la gran repercusión que ha tenido este enfoque en planteamientos posteriores.

D.- Enfoques de Decisión.

En todos estos enfoques de la conducta vocacional, bien de una manera o de otra, con más o menos protagonismo, se afronta el proceso de toma de decisión como un elemento fundamentalmente en el desarrollo vocacional. En unos enfoques se ve como una consecuencia lógica de la información que va teniendo el alumno de sí mismo y de lo que le rodea. Este se reduce a un acto que tiene lugar en un momento concreto. Y en otros, aparte de esa información, es necesario todo un proceso de aprendizaje y de una serie de destrezas que contribuyen a madurar la toma de decisiones y que tiene lugar a lo largo de las etapas de desarrollo del individuo.

El objetivo de los enfoques de toma de decisión no es tanto el explicar el proceso de la elección vocacional, sino el de plantear unos modelos de toma de decisión y adaptarlos al proceso de desarrollo vocacional.

Estos presentan la elección vocacional no tanto como una actitud sino como un proceso de tipo cognitivo que comporta la planificación y desarrollo de una serie de procedimientos que el individuo ha de poner en práctica en las diferentes etapas de su desarrollo. Este proceso ha de estar constantemente alimentado por la información o conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo y de la información que éste ha de tener de la realidad educativa y vocacional. Esta retroinformación va a permitir la constante actualización de las decisiones (sistema cíclico).

A modo de síntesis, FREDRICKSON (1982) enumera una serie de supuestos básicos, que son comunes a los enfoques de toma de decisiones:

- La toma de decisión de la carrera es un proceso secuencial y racional.

- El individuo puede procesar la información y una

variedad de alternativas que se relacionan con los objetivos de la carrera.

- El sujeto puede seguir unos pasos o procedimientos en su proceso de elección vocacional.

- Toda la información relevantes sobre las diferentes alternativas ha de ser conocida por el que va a tomar la decisión.

- Cada vez es más frecuente el acceder a la información asistida por ordenador.

JEPSEN y DILLEY (1974) hacen una revisión y análisis comparativo de los diferentes modelos de toma de decisión vocacional y los agrupan en dos tipos:

- MODELOS DESCRIPTIVOS que representan las diferentes formas en que las personas toman las decisiones vocacionales como un fenómeno natural. Aquí se incluyen los modelos de TIEDEMAN y O'HARA (1963) y HILTON (1962), WROOM (1964), HSU (1970) y FLETCHER (1966).

- MODELOS PRESCRIPTIVOS que representan intentos para ayudar a las personas a tomar decisiones. Se proponen estrategias y procedimientos para reducir, en lo posible, los errores en el proceso de decisión. Son representantes de este modelo los enfoques de KATZ (1963,1966), GELATT (1962, 1973), KALDOR-ZYTOWSKY (1969) y KRUMBOLTZ(1977,1983).

D.1.- Modelo de TIEDEMAN y O'HARA.

Estos autores desarrollaron un modelo de toma de decisión vocacional (VDM) que denominaron "PROGRAMA DE DIFERENCIACION E INTEGRACION" para el proceso de resolución del problema de elección vocacional del individual. El objetivo es averiguar y estimular el área de congruencia entre la persona y el mundo vocacional. En este proceso general de la decisión vocacional distingue dos periodos, denominados de anticipación o preocupación (en los que distinguen los momentos de exploración, cristalización, elección y esclarecimiento) y de implementación y ajuste

(con los momentos de inducción, transición y mantenimiento).

Este modelo presenta un sistema de información asistido por ordenador que se denomina ISVD (1967, 1968).

Basado en estos mismos planteamientos surge el modelo Piramidal de TIEDEMAN y MILLER (1977). Este presenta cuatro niveles en el proceso de toma de decisión: Incluye el proceso de TIEDEMAN y O'HARA, se comienza a actuar en la solución del problema, se proponen soluciones y revisión de las soluciones

Se concibe el proceso como algo dinámico, en que las personas se mueven hacia adelante y hacia atrás a través de las etapas de toma de decisiones.

D.2.- Modelo de HILTON.

Este es un modelo basado en mecanismos de procesamiento de la información. Su supuesto básico sostiene que la reducción de la disonancia entre las creencias de una persona y su entorno, es la razón fundamental en el proceso de toma de decisión de la carrera.

Se distinguen tres elementos básicos en este modelo:

- Las premisas son opiniones y expectativas acerca de sí mismo y del mundo que le rodea.
- Los planes son imágenes de acciones secuenciadas y asociadas con un rol ocupacional.
- Y la disonancia cognitiva es un método que permite confrontar los planes con las premisas para la resolución de la toma de decisión.

El proceso de toma de decisión se estructura de la siguiente forma: Este se inicia a través de un estímulo que procede del ambiente. Esta nueva información suele modificar el estado interno del sujeto y produce disonancia, si se supera el umbral tolerable de disonancia, el individuo examina sus premisas. Si sus premisas no se resienten puede

continuar la acción prevista, de lo contrario habría de modificar los planes (RIVAS, 1988). El proceso es cíclico.

En cuanto a los modelos prescriptivos citemos a GELATT (1962) y a KATZ (1963 y 1966).

D.3.- Modelo de GELATT.

Es uno de los modelos más utilizados y que ha experimentado un mayor número de investigaciones.

Este modelo asume que un propósito importante es el de ayudar a los estudiantes a tomar adecuadas decisiones. GELATT (1962) sostiene que una decisión debe ser evaluada, no tanto por los resultados, sino por el proceso seguido.

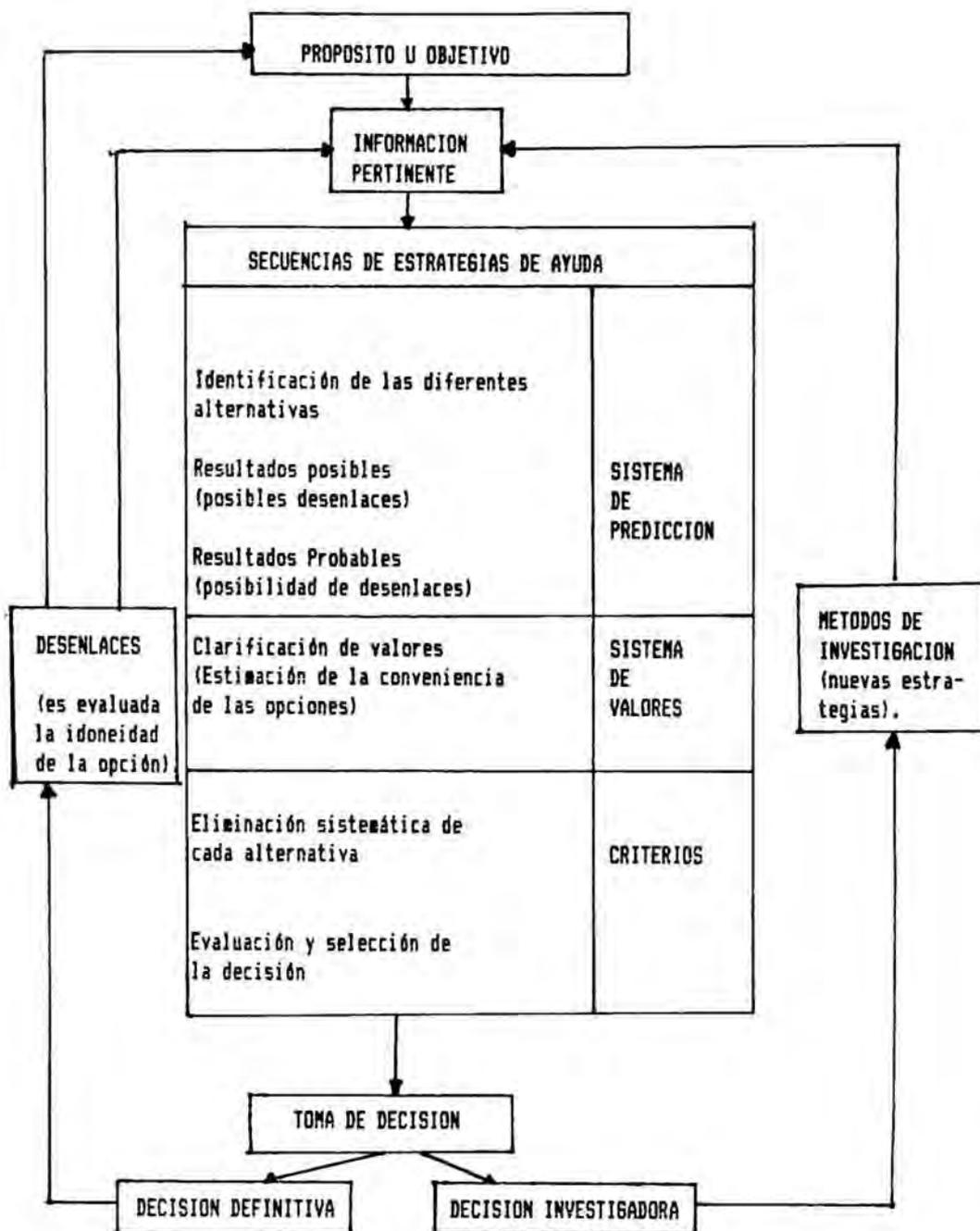
Se inicia el proceso cuando el sujeto se encuentra en la disyuntiva de dos o más alternativas, para ello se requiere una información pertinente para clarificar esas alternativas. Se inicia un proceso que conducirá a la decisión que puede ser final o investigadora, en el sentido que se necesitarían más datos para efectuar la decisión terminal (proceso cíclico). Este proceso de información se estructura dentro de tres sistemas o estrategias:

a) Sistema predictivo. Información de las diferentes alternativas y posibles resultados relacionando ambos (resultados posibles y probables).

b) Sistema de valores. Relaciona preferencias con resultados. Se evalúa la conveniencia de tipo personal.

c) Criterios de decisión. Evaluación y selección de la decisión.

Una buena decisión supone una información adecuada y pertinente en cada una de las fases del proceso.



En 1977 GELATT y otros actualizan y modifican el modelo que pasan a denominar DECIDE (Data, Evaluation, Counseling, In, Decisión-Making, Efectiveness) que no se ha de confundir con el Modelo DECIDES de KRUMBOLTZ y HAMEL (1977), aunque es muy similar.

En síntesis, el modelo secuencial de GELATT se estructuró en cuatro fases: definición de un objetivo,

obtención de datos de diferentes fuentes de información, establecimiento de estrategias y adopción de una decisión.

D.4.- Modelo de KATZ.

La mayor diferencia con respecto a otros modelos es que parte de la identificación y definición de los valores individuales, más bien que del listado de alternativas. Estos son considerados como la satisfacción de las metas deseadas. Por tanto. El que toma la decisión desarrolla su propia jerarquía de valores. A cada valor le corresponde un "nivel de umbral" donde sus requerimientos personales están identificados. El que toma la decisión elige aquella opción en la que se espera el valor mayor. La estrategia es seleccionar. Esa opción para que el valor esperado sea el más grande (JEPSEN y DOLLEY, 1974). Los valores se consideran metas o estados deseables que son el punto de partida para la evaluación de las alternativas (GATI, 1986). La decisión se toma en base a la teoría de la probabilidad y se apoya en la información. Para ello, se sirve de tres sistemas: Sistema de información, un sistema predictivo y un sistema valorativo. Este modelo ha sido informatizado (información asistida por ordenador) con gran éxito.

El modelo de toma de decisión de KRUMBOLTZ se tratará cuando se hable del enfoque del aprendizaje social dirigido a la toma de decisión en el apartado de los enfoques Integrales.

JEPSEN y DILLEY (1974) hacen una comparación de los diferentes modelos de toma de decisión vocacional, Esta reflexión se ha hecho en función de cinco profesiones:

- La cantidad de información pertinente para los que toman la decisión.
- Los procesos de riesgo e incertidumbre en la toma de decisión vocacional.
- La estrategia de decisión que está siendo implementada por el que toma la decisión.
- El nivel de precisión en combinar la información

para tomar su compromiso.

- La relación entre conceptualizaciones acerca de futuros resultados anticipados.

Los diferentes modelos no difieren sustancialmente, lo que ocurre es que cada modelo pone el énfasis en un aspecto concreto. Así por ejemplo, KATZ hizo incapie en el rol de los valores más que en las alternativas; HILTON, en los planes asociados a un rol ocupacional; TIEDEMAN y O'HARA en el campo psicológico (método cognitivo de diferenciación e integración); GELATT combinó un sistema predictivo con un sistema de valores y criterio de decisión.

NUEVAS APORTACIONES.

Autores como GATI (1986) mantienen que en los últimos años se ha prestado más atención a los enfoques de toma de decisión para la elección de la carrera y que éstos son una herramienta al alcance del tutor/orientador que le ayudará a que el sujeto interiorice una serie de estrategias y procedimientos en el proceso de su toma de decisión. Una vez que el sujeto identifica el problema y su estilo a la hora de tomar decisiones éste puede optar por aquel modelo que considere más adecuado.

Estos modelos de toma de decisión son aplicables a cualquier tipo de decisión que tenga que hacer el sujeto, puesto que proporciona un sistema generalizado, que puede ser extrapolable a cualquier situación de toma de decisión, desbordando incluso el marco puramente vocacional. Para autores como JEPSEN y DILLEY (1974), KRUMBOLTZ (1979), FREDRICKSON (1983), todas las decisiones muestran características similares en su proceso de aprendizaje. Se considera la toma de decisión como un proceso de tipo actitudinal y cognitivo que va a exigir un aprendizaje de clarificación de alternativas, valores, resultados que es importante que el sujeto conozca y se ejercite en ellos.

Estos enfoques encajan perfectamente en las teorías de elección de carrera y son de gran utilidad para describir y predecir cuál sería la opción más idónea. En estos momentos, la mayoría permiten la información asistida por ordenador que les hacen ser más autónomos y más flexibles en el proceso (sistema SIGI de KATZ, 1969 ; ISMD de

TIEDEMAN 1967, etc).

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

Se han realizado un gran número de investigaciones, centradas especialmente en los modelos de GELATT, KATZ, HILTON y KRUMBOLTZ. La mayoría de estos estudios coinciden en afirmar que todavía no hay suficiente evidencia en cuanto a cómo se desarrollan ciertos valores y alternativas (FREDRICKSON, 1983).

JEPSEN y DILLEY (1974) señalan que no han podido llegar a conclusiones evaluadoras de los diferentes modelos, pero reconocen que estos enfoques han contribuido a desarrollar unos modelos que han permitido afrontar cualquier tipo de decisión o resolución de problemas, y la mayoría de los enfoques de la elección vocacional reconocen su importancia en el proceso de toma de decisión de la carrera.

No obstante, BROWN y BROOKS (1984) proponen que las investigaciones futuras deberían de concentrarse en explicar más operacionalmente cómo usa el individuo las etapas de toma de decisión.

2.3.3.- ENFOQUES GLOBALES E INTEGRALES.

Hasta estos momentos, la mayoría de los enfoques consideraban, de forma exclusiva y separada, una de las tendencias psicoclógica, sociológica o bien económica y que, de alguna manera eran incompatibles a la hora de afrontar la elección vocacional.

A partir de enfoques como el Socio-Psicológico de BLAU, Tipológico de HOLLAND, Socio-Fenomenológico de SUPER y de Aprendizaje Social para la toma de Decisión de KRUMBOLTZ, se pudo comprobar que no existía tal incompatibilidad. Lo que sí se apreciaba, en cada uno de ellos, era una cierta predominancia de uno de estos factores o tendencias. Así por ejemplo, el modelo de BLAU destacaba el factor sociológico sin descuidar el psicológico y

económico; el de HOLLAND de una manera significativa hacia incapie en el psicológico y sociológico; el de SUPER en el psicológico sin olvidar el sociológico y el de KRUMBOLTZ el sociológico sin dejar de tener presente el económico.

Todos estos modelos o enfoques, consideran la elección vocacional como un fenómeno complejo, multifactorial y multidimensional a la hora de abordar la elección vocacional o conducta vocacional. Esta nueva concepción globalizadora ha supuesto una progresión en lo que habrá de ser en el futuro un enfoque integral y comprensivo del desarrollo de la carrera.

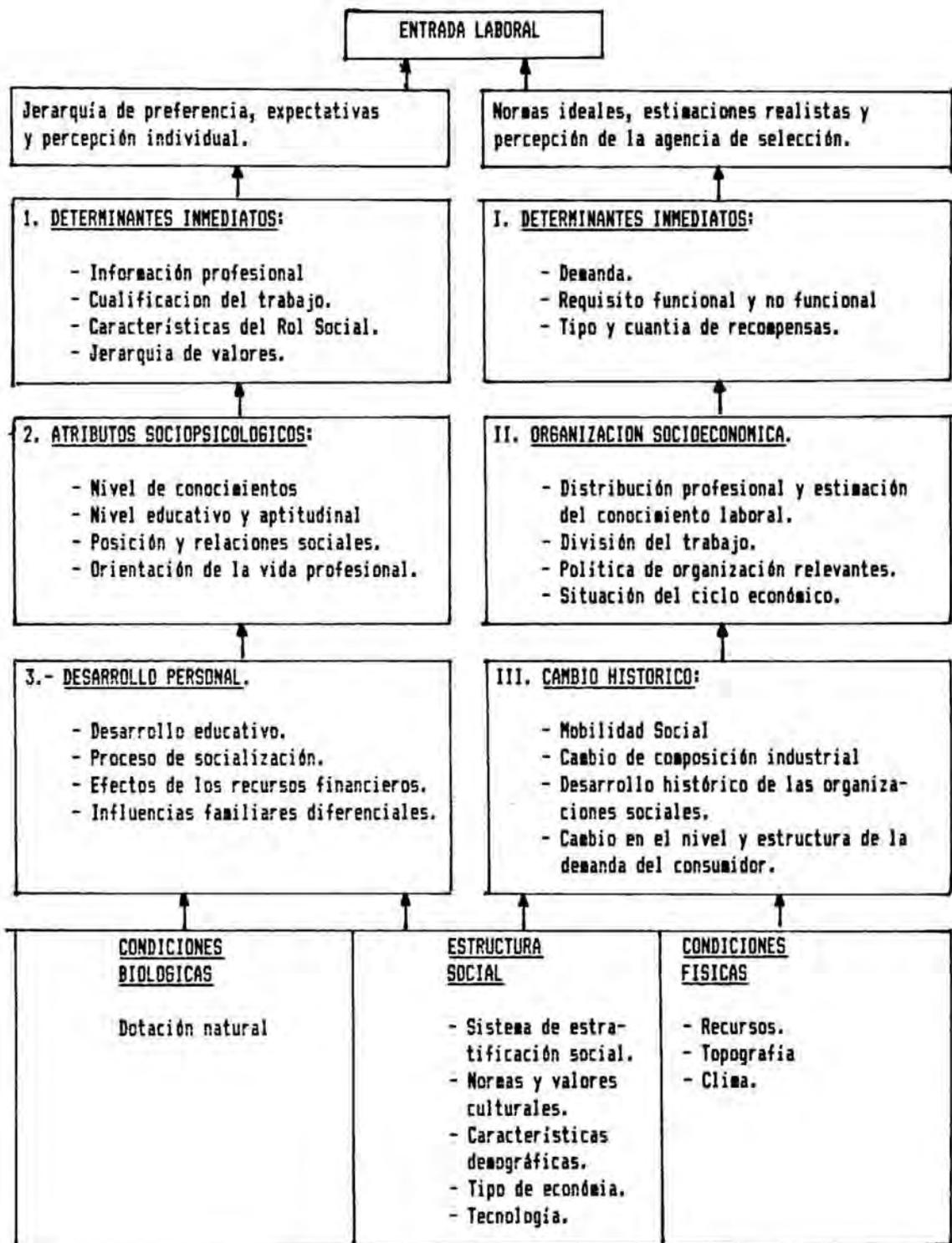
A.- Modelo de BLAU y cols.

CRITES (1974) y TOLBERT (1981) entre otros señalan que los planteamientos de BLAU y cols (1956), podían describirse como un entramado conceptual o " marco de referencia conceptual ", basados en tres campos de tipo económico, psicológico y sociológico con una concepción globalizadora e integradora de la elección vocacional. Este enfoque trata de integrar los determinantes situacionales y personales del individuo.

SUPUESTOS BASICOS.

- Los procesos de elección profesional y el de selección ocupacional son una consecuencia de las características personales y de las condiciones socioeconómicas de la estructura social que vive el individuo. Es decir, no sólo influyen en la elección vocacional los aspectos personales, determinantes personales, sino todo lo que hace referencia a las condiciones socioeconómicas (determinantes sociales).

- BLAU y cols conceptualizan el proceso de elección vocacional (elección y selección de una profesión) en el siguiente esquema:



(BLAU, P. M y al (1956) "Occupational choice: A conceptual frame work" Ind. Labor Rel Rev, 9 (4) 531-543 en (CASTAÑO, 1983: 74).

- "La elección vocacional es el resultado de la interacción entre una doble cadena de acontecimientos. La cadena de la Izda incluye las características personales (biológicas y psicológicas), mientras que la otra comprende las condiciones ambientales. Todos estos elementos se hallan relacionados. Las flechas verticales indican el sentido evolutivo de las relaciones y las horizontales señalan la prevalencia del influjo de los factores sociales sobre el individuo" (CASTAÑO, 1983:73).

Entre los determinantes personales y situacionales se establece una verdadera interacción, posiblemente con una cierta predominancia del aspecto socioeconómico que conducen a una elección profesional y a una selección ocupacional, teniendo en cuenta sus características personales y las posibilidades que le ofrece la sociedad.

- Este enfoque coincide la elección vocacional como un proceso evolutivo que se extiende y desarrolla a lo largo de la vida del sujeto. Esta elección puede ser susceptible de cambio en el momento en que se produzca una variación en los determinantes de tipo personal y/o situacional.

NUEVAS APORTACIONES.

Partiendo del enfoque sociológico, BLAU y cols (1956) ha sabido integrar los aspectos personales y socioeconómicos en la elección vocacional. Este modelo pone el énfasis en los determinantes sociales sin olvidar los personales.

El acceso al mundo laboral vendrá determinado por la interacción de dos procesos: la elección profesional, donde se habrá de tener presente las preferencias y las posibilidades del sujeto, y la selección ocupacional que, a parte de tener en cuenta las preferencias y posibilidades, se han de considerar los aspectos sociales de la entrada laboral.

Otro aspecto relevante en este enfoque es la interpretación evolutiva que hace de la elección vocacional como un proceso que tiene lugar a lo largo de las etapas de la vida. Esto quiere decir, que el objetivo primordial de la función orientadora, consistirá en ayudar al alumno a lo largo de su proceso de desarrollo madurativo tanto personal como vocacional.

Autores como BOROW (1961) y SUPER (1974⁴; 1984) son de la opinión de que este enfoque no ha sido muy apoyado y, como consecuencia de ello, poco experimentado en la práctica orientadora. Este es un aspecto que muchos de los teóricos de la conducta vocacional no han llegado a entender cómo un planteamiento global y de desarrollo ha tenido tan poca repercusión práctica e investigadora.

B.- Modelo Tipológico de HOLLAND.

Podemos considerar el enfoque de HOLLAND como un modelo estructural basado en los planteamientos de PARSONS, pero más elaborado y actualizado que el esquema clásico de Rasgos y Factores. El mismo HOLLAND y GOTTFREDSON (1978) describen la elección vocacional como "una moderna visión diferencialista" no procesual o de desarrollo. Al mismo tiempo es un modelo integral, en el sentido que concibe la elección vocacional como un producto de factores y determinantes de tipo personal y ambiental que interactúan y proporcionan una unión explícita entre el individuo y el mundo del trabajo.

HOLLAND (1959, 1966, 1973, 1982b) describe una serie de principios que él considera fundamentales en un enfoque de tipo estructural e interactivo:

- "La elección de una vocación es expresión de la personalidad".

En un principio se había pensado que los intereses vocacionales eran totalmente independientes de la personalidad. Estudios como los de BORDIN, (1943), SUPER (1953, 1972), HOLLAND (1962), confirmaron que los intereses vocacionales del individuo procedían de la personalidad.

- "Los inventarios de intereses son inventarios de la personalidad".

Este enunciado es una consecuencia lógica del primer principio. HOLLAND (1958) construye el inventario de preferencias vocacionales como un inventario de la personalidad.

- "Los estereotipos vocacionales tienen significados psicológicos y sociológicos confiables e importantes".

Es decir, que la percepción estereotipada que tienen

los sujetos sobre la personalidad de determinadas ocupaciones apenas cambian. Las personas suelen tener una idea fija sobre las ocupaciones.

- "Los miembros de una vocación (profesión) tienen personalidades similares e historias parecidas de desarrollo personal".

Cada profesión atrae y mantiene a individuos que poseen personalidades y que tienen de alguna manera cierta afinidad.

- "Cómo las personas de un grupo vocacional tienen personalidades similares, responderán a muchas situaciones y problemas de maneras análogas y crearán medios interpersonales característicos".

HOLLAND no ha podido aportar datos que prueben este principio, únicamente indicios de tipo indirecto y poco claro.

- "La satisfacción, estabilidad y logro ocupacional dependen de la congruencia entre la personalidad de uno y el ambiente de trabajo".

Es lógico que un individuo se encuentre más satisfecho en aquellos trabajos o profesiones que mejor se ajusten a esa persona.

SUPUESTOS BASICOS.

HOLLAND construye su teoría tipológica sobre cuatro supuestos básicos:

- En nuestra cultura la mayoría de las personas pueden ser categorizadas en uno de los seis tipos de personalidad: REALISTA, INVESTIGADOR, ARTISTICO, SOCIAL, EMPRENDEDOR y CONVENCIONAL, y estos tipos de la personalidad son producto de la interacción de las fuerzas genéticas y ambientales.

- Hay seis géneros o tipos de ambientes: REALISTA, INVESTIGADOR, ARTISTICO, SOCIAL, EMPRENDEDOR y CONVENCIONAL. Cada ambiente está representado por

individuos de un tipo correspondiente de personalidad.

- Las personas se procuran ambientes que les permitan ejercitar sus destrezas y capacidades, expresar sus actitudes y valores y afrontar problemas y papeles sociales de su agrado. Es decir, los tipos realistas buscan para su realización ambientes realistas, etc.

- La conducta de la persona está determinada por una interacción entre su personalidad y las características de su ambiente. Señala HOLLAND (1978) que si conocemos la estructuración de la personalidad de un individuo y el tiempo de ambiente a que pertenece, se podrá hacer un pronóstico de algunos de los resultados de dicha interrelación.

A parte de estos supuestos fundamentales, surgen una serie de conceptos a la hora de configurar los tipos de personalidad, los tipos de ambiente y la relación entre ambos. Estos son:

- CONSISTENCIA. Esta se aplica a los tipos de personalidad y ambientales. Cuanto más cercanos están los tipos más consistente es la personalidad.

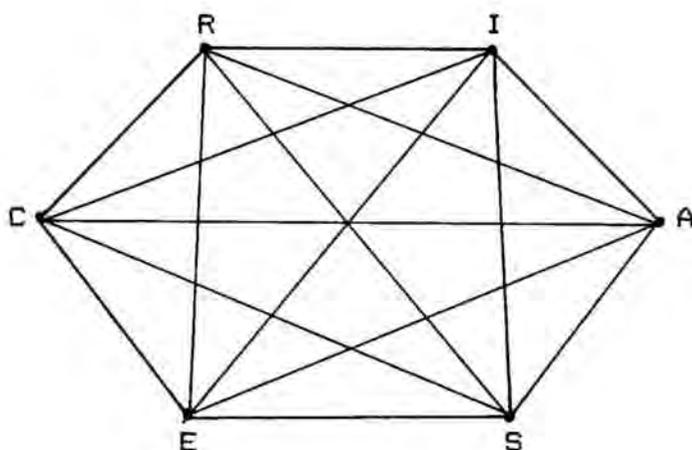
- DIFERENCIACION. Diferentes tipos requieren diferentes medios. Sería algo así como la homogeneidad de los rasgos de la persona.

- CONGRUENCIA. Esta hace referencia a la relación entre una persona y un medio.

- CALCULO. Son las relaciones que se dan dentro de los tipos de personalidad y ambientes, la distancia entre tipos y ambientes es inversamente proporcional a las relaciones teóricas entre ellos.

HOLLAND presenta la correspondencia o relación entre los tipos de personalidad y los ambientes ocupacionales de una forma gráfica a través de un modelo hexagonal. En cada vértice se representa a unos de los tipos de personalidad o ambientales. Y cuanto menor es la distancia entre cualquiera de los pares de los tipos, mayor es el grado de correlación entre ellos. La longitud de las líneas que unen los seis tipos, representa la extensión de las intercorrelaciones.

Cuanto más corta sea la línea, tanto más alta será la correlación entre los dos tipos o categorías.



Así pues, el modelo hexagonal define el grado de consistencia y diferenciación en la configuración de cada tipo de personalidad y ambiente y al mismo tiempo, define el grado de congruencia entre una persona y su medio.

Este modelo hexagonal sirve como instrumento de cálculo para este enfoque y el perfil de un individuo puede perfectamente localizarse en algún punto del hexágono.

Se ha podido comprobar que esta estructura hexagonal permanece casi idéntica, utilizando muestras diferentes. CASTAÑO y cols (1979) llevó a cabo un estudio con universitarios para validar la estructura hexagonal de los intereses vocacionales y mostró una gran semejanza con la muestra de HOLLAND. La correlación fue de 0,85.

Según este planteamiento la elección vocacional es la expresión de la personalidad del individuo y su estabilidad dependerá de la consistencia, diferenciación y congruencia que existe entre el tipo de personalidad y el ambiente ocupacional elegido (BOHN, 1970) y ésta se producirá en un momento determinado y provocado por factores parcialmente estáticos. Es decir, se concibe la elección vocacional como un factor y no como un proceso, debido a que los factores que determinan esa elección no suelen cambiar.

NUEVAS APORTACIONES.

Los estudiosos de este enfoque, coinciden en señalar que la práctica orientadora se ha visto enriquecida con los trabajos de HOLLAND. Concretamente, sus aplicaciones prácticas podrían centrarse en los aspectos dirigidos a la toma de decisión de la carrera:

- La creación de tres instrumentos: El Inventario de Preferencias Vocacionales (V.P.I: Vocational preference Inventory, 1953). Este inventario proporciona información acerca de la personalidad y características personales del sujeto. Ha sido muy utilizado en la exploración ocupacional con estudiantes de la " High School " y el " College". Este fue el instrumento clave en los trabajos de HOLLAND.

El Inventario de Investigación Autodirigida (SDS: self-Directed Search, 1970 y revisado en 1977). Este instrumento fue elaborado para identificar y clarificar los tipos de personalidad y los tipos del ambiente. Es un recurso de asesoramiento vocacional autoaplicable y que puede ser una herramienta útil para la autoexploración vocacional, para clarificar las preferencias vocacionales y para mejorar la madurez vocacional (M.V). Finalmente el Inventario de Exploración Vocacional y Equipo de D discernimiento (VEIK: Vocational Exploration en el Insight Kit, 1980b). Esta herramienta va dirigida, fundamentalmente para aquellos sujetos que están en una situación de indecisión en cuanto a su futuro vocacional, ayudarles a clarificar su toma de decisión.

- Como una consecuencia lógica de este enfoque, surge el desarrollo de un Sistema de Clasificación Ocupacional. Las profesiones se identifican en torno a unos códigos que están integrados por dos o tres tipos. Si estos códigos están compuestos por que se encuentran próximos en el hexágono, serán consistentes. En cambio si son opuestos el código será poco consistente y, por lo tanto, la elección vocacional será poco consistente.

- CASTAÑO (1983) destaca que el enfoque de HOLLAND asume el concepto de madurez vocacional (M.V.) que fue acuñado y desarrollado por SUPER y CRITES. Para HOLLAND las personas vocacionalmente maduras son aquellas que manifiestan un alto grado de congruencia en sus elecciones y mide esa madurez en términos de consistencia, diferenciación de su personalidad y del

ambiente y de la congruencia entre la personalidad y el ambiente. Este concepto de Madurez Vocacional lo engloba en un concepto más amplio que denomina madurez personal o psicológica. No cabe duda que la concepción de HOLLAND sobre la M.V es más estática y difiere de la concepción de SUPER y CRITES, que es más evolutiva y estructural. Para este autor la consistencia, diferenciación y congruencia de los intereses son los verdaderos determinantes de la Madurez Vocacional. Para mejorar la Madurez Vocacional, HOLLAND propone dos líneas de actuación:

- Si el individuo presenta una cierta inseguridad en su elección vocacional, con una información ocupacional adecuada es suficiente.

- Si esa inmadurez es más profunda, han de ser tratados individualmente antes de proporcionarles la información ocupacional.

Y unos de los instrumentos que HOLLAND propone para mejorar la M.V. es el Inventario o Escala de Investigación Autodirigida (SDS).

- Finalmente, son muchos los programas de intervención que han surgido de los planteamientos de HOLLAND y que en estos momentos son muy utilizados, en especial todos aquellos que entran dentro del ámbito de la autoaplicación y autorreflexión, presentados tanto en forma de guía, como asistidos por ordenador.

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

La mayoría de sus proposiciones han sido confirmadas a través de las diferentes investigaciones realizadas. OSIPOW (1987) destaca que la teoría o enfoque de HOLLAND ha conducido probablemente a más investigaciones empíricas desde su aparición que ninguna otra teoría de la elección vocacional. Concretamente BROWN y BROOKS (1984) señalan que han llegado a realizarse más de trescientos estudios sobre este enfoque. Se podrán aglutinar estos enfoques o investigaciones en:

a.- Investigaciones realizadas por HOLLAND y su equipo que son la mayoría (HOLLAND, 1966, 1973, 1978, 1985; HOLLAND y GOTTFREDSON, 1974, 1975, 1976, 1977,

1980, etc). Estas se han caracterizado por ser unos estudios de tipo longitudinal. HOLLAND (1979) las clasifica en seis grandes áreas.

- . Estudios de validación (son longitudinales y con muestras americanas).

- . Estudios de interacción persona-ambiente, donde incluyen el estudio de satisfacción del trabajo, estabilidad, cambio, etc.

- . Validación y experimentación de la escala SDS (Investigación Autodirigida).

- . Comprobación y revisión del esquema de diagnóstico.

- . Estudios de tests analíticos.

Los resultados de estos estudios ayudaron a promover diferentes revisiones en el enfoque de HOLLAND. La primera tuvo lugar en 1966, la segunda en 1973 y la última en 1985. Esta última no ha experimentado cambios sustanciales, lo que sí ha servido es para profundizar en la explicación de cómo los tipos se desarrollan y se ha producido una mayor discusión en torno a cómo las variables organizativas y ambientales interactúan con variables individuales (OSIPOW, 1987).

El mismo HOLLAND es consciente de que algunos aspectos de su teoría no están lo suficientemente definidos como para ser probados. La aplicabilidad de la teoría hacia el sexo femenino es limitada y señala que habrá de ser de nuevo revisada, puesto que el desarrollo vocacional de las mujeres difiere del de ser hombres.

b.- Investigaciones o estudios realizados por otros (ZENER y SCHNUELLE, 1976; OSIPOW (1978-87); CASTAÑO, 1979; WEINRACH, 1980; SPOKANE, 1985; ROSE, 1985; BROWN, 1987, etc). BRAUN y BROOKS (1984) hicieron una revisión de todas aquellas investigaciones más relevantes y, más concretamente, señalan algunos aspectos a tener en cuenta en los trabajos de HOLLAND:

- La investigación autodirigida en particular y

el modelo de HOLLAND en general es sexista. Autores como PREDIGER (1981) y GOTTFREDSON (1982) confirman que existen algunas diferencias de sexo en los intereses vocacionales.

- La teoría o enfoque no explica suficientemente cómo la persona cambia los tipos, Es decir, no explica cómo se desarrolla esa personalidad o cómo puede ser cambiada.

- La orientación necesita ser una experiencia personalizada para todos.

- Los modelos de adecuación son estáticos y no de desarrollo.

- Los resultados en algunas investigaciones han de cuestionarse, porque la muestra de adolescencia utilizada eran de alumnos con grandes capacidades.

WIGGINS y otros (1983) comprobaron la utilidad de la contribución de la congruencia persona-ambiente en la ayuda de la elección de carrera. IACHAN (1984) desarrolló una medida para evaluar la conformidad del SDS (Escala de Investigación Autodirigida) con la preferencia ocupacional. Anteriormente ZENER y SCHNUELLE (1976) desarrollaron un modelo para probar la influencia de la escala de investigación autodirigida (SDS) en una muestra de estudiantes y adultos. La mayoría de estos 18 estudios realizados, llegaron a la conclusión de que la SDS aumenta el número de opciones vocacionales que una persona está considerando, aumenta la satisfacción con una aspiración vocacional y aumenta la autocomprensión.

SPOKANE (1985) hace una revisión de todas aquellas investigaciones que estudiaron la congruencia persona-ambiente y llegó a la conclusión de que muchos de esos estudios correlacionales muestran relaciones significativas entre la congruencia y un número de variables relevantes relacionados al desarrollo de carrera, tales como la persistencia, elección de carrera, estabilidad y satisfacción del trabajo. En cambio, no se encontró relación significativa entre congruencia y variables como el autoconcepto, sociabilidad. Este mismo autor criticó la metodología seguida y la tachó de simplista (OSIPOW, 1987).

Ultimamente BROWN (1987) intentó evaluar la teoría de HOLLAND como enfoque de la elección vocacional y analizó su perspectiva de cara al futuro a la luz de la filosofía de las ciencias. Para ello, se sirvió de los trabajos de REYNOLDS (1971) y SNOW (1973) que le ayudaron a desarrollar un juego de criterios (en total ocho) para poder evaluar el enfoque de HOLLAND. Estas fueron sus conclusiones:

- El enfoque de HOLLAND es de rasgos y factores con todo lo que ello supone.

- Sus constructos están bien definidos, e intenta explicar cómo interactúan entre ellos.

- Este enfoque no tiene planteamientos diferenciales para las mujeres y minorías étnicas.

- A pesar de sus revisiones, 1a (1966 y 1973) y 2a (1985), la teoría no ha sido más heurística. No ha explicado adecuadamente los procesos que conducen a desarrollar la personalidad, cómo se desarrollan esos rasgos y cómo interactúan. BROWN (1987), es consciente de que este enfoque al ser simple le ha convertido en más atractivo para los orientadores, aunque muestran sus reservas en cuanto al uso de este modelo. A pesar de todo esto, BROWN (1987) pronostica que las futuras teorías de elección vocacional y desarrollo de carrera estarán basadas en su mayor parte en los trabajos de HOLLAND.

HOLLAND (1987) dió respuesta a BROWN y le recuerda que OSIPOW (1983) utilizando un juego de criterios similares llegó a una conclusión totalmente distinta. HOLLAND cree que su enfoque contiene suficientes detalles para que sea útil al orientador. Piensa que la perspectiva del desarrollo es demasiado dispersa, inconsistente y poco práctica. Por el contrario su enfoque encontró evidencia para una perspectiva de la teoría del aprendizaje mucho más persuasiva. Igualmente no está de acuerdo con BROWN (1987) en que se haya de hacer un enfoque distinto para las mujeres, puesto que los resultados obtenidos señalan una diferencia totalmente insignificante y que esas mínimas diferencias se deben a la estructura social de nuestra sociedad.

Podemos concluir, que a pesar de los cambios tecnológicos y de la versatilidad laboral que, de

alguna manera, invalidan los enfoques de ajuste (congruencia), el enfoque de HOLLAND es considerado como uno de los más útiles en el desarrollo de programas de intervención y de mayor proyección futura.

C.- Enfoque Socio-Fenomenológico de SUPER (1953, 1957, 1969, - 1977, 1984).

Este enfoque que parte de rasgos y factores, introduce a continuación al autoconcepto como determinante de la elección vocacional y más tarde concibe ésta como un proceso que tiene lugar a través de una serie de etapas de desarrollo que van desde el nacimiento, hasta la muerte del individuo.

Este triple enfoque (rasgos y factores, autoconcepto y etapas de desarrollo), constituye la base de su planteamiento, que el denomina " Psicología Sociofenomenológica de desarrollo diferencial " o bien " teoría segmentaria ", basada en los planteamientos de la psicología diferencial y evolutiva.

En un principio los determinantes psicológicos tenían una mayor predominancia en la elección vocacional, pero conforme se fue desarrollando el enfoque, fueron cobrando mayor protagonismo los determinantes sociales, estableciéndose entre ambos una sólida interrelación (SUPER, 1977a, 1983).

SUPER (1980) se define como un ecléctico, usando las distintas teorías o enfoques, según iban encajando en los hechos con el fin de elaborar una teoría del desarrollo de la carrera lo más integral y comprensiva posible, que tuviera en cuenta la multidimensionalidad de factores de tipo psicológico, social y económico que intervienen en la elección vocacional. SUPER es consciente que la integración entre los aspectos diferenciales y fenomenológicos aún no se ha producido, pero se está en el buen camino de desarrollar un buen enfoque integral del desarrollo de la carrera.

SUPER (1953) propone una primera formulación de 10 proposiciones: la 1a, 2a y 3a hacen referencia al enfoque de rasgos y factores; la 4a , 5a y 6a, interpretan la elección vocacional como un proceso de desarrollo; la 7a se refiere a la orientación profesional y la 8a, 9a y 10a, al

concepto de sí mismo como determinante de la elección vocacional. Posteriormente SUPER y BACHRACH (1957) presentan una 2a formulación con 12 proposiciones:

1- La elección vocacional es un proceso que tiene lugar durante un período extenso, y no en un momento determinado.

2- Como proceso formado por una serie de acontecimientos relacionados que implican decisiones, la elección vocacional conforma un esquema discernible y, por tanto, es pronosticable.

3- La elección vocacional implica una "transacción entre factores sociales y personales, concepto de sí mismo y de realidad, respuestas aprendidas recientemente y pautas de reacción existentes y una síntesis de todo esto".

4- El concepto de sí mismo comienza a formarse antes de la adolescencia, se hace más claro en esta etapa y en ella se expresa en términos ocupacionales".

5- Los factores de la realidad se vuelven cada vez más importantes como determinantes de la elección vocacional a medida que el individuo crece.

6- Las identificaciones de un individuo con sus padres influyen directamente en su elección vocacional.

7- "La dirección y tasa del movimiento vertical de un individuo de un nivel ocupacional a otro están relacionadas con su inteligencia, nivel socioeconómico de los padres, necesidades de status, valores, intereses, habilidad en las relaciones interpersonales y las condiciones económicas de oferta y demanda".

8- "El campo ocupacional en que entra el individuo está relacionado con sus intereses, valores y necesidades, las identificaciones que hace con los modelos parentales o roles sustitutos, los recursos de la comunidad que utiliza, el nivel y calidad de sus antecedentes ocupacionales y la estructura ocupacional, tendencias y actitudes de su comunidad".

9- "Los individuos son generalmente bastante multipotenciales en sus aptitudes y otras características, y las profesionales habitualmente son lo bastante amplias en cuanto a los alcances de sus obligaciones y tareas como para permitir cierta variedad de individuos en cada ocupación y cierta variedad de ocupaciones para cada individuo".

10 y 11- Las satisfacciones en la vida y en el trabajo dependen de la medida en que el individuo pueda concretar su concepto de sí mismo mediante el desempeño de su "rol" ocupacional.

12- El trabajo de un individuo puede proporcionarle un modo de integrar o mantener la organización de su personalidad. En otras palabras, la actividad laboral puede ser uno de los principales mecanismos de adaptación o defensa del individuo.

Se desprenden de estas proposiciones que la elección vocacional es un proceso que se extiende durante la vida del individuo. Este proceso tiene un carácter ampliamente irreversible. Hay una serie de factores de tipo biológico, económico y sociológico que determinan el desarrollo vocacional y destaca la importancia del concepto de sí mismo en la elección vocacional.

Los supuestos básicos de este enfoque podrían aglutinarlos de la siguiente forma:

- El proceso de desarrollo vocacional se basa en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo (SUPER, 1953). Es decir, la elección vocacional, tiene su base en el autoconcepto del individuo.

- Cuando un individuo lleva a cabo una elección vocacional éste atribuye unas determinadas características personales a la profesión elegida.

- El individuo toma su decisión no en un momento determinado, sino a través de una serie de decisiones que se dan a lo largo de la vida.

- El concepto de Madurez Vocacional (M.V) viene representado por la congruencia entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta vocacio-

nal que se espera de él.

- Una carrera se compone de una constelación de roles y dentro de esta constelación, el nombre de los roles varía con la edad (SUPER, 1988).

Todos estos supuestos podrían aglutinarse en un solo enunciado: El desarrollo vocacional es un aspecto del desarrollo general del individuo.

Aspectos a destacar en el enfoque de SUPER:

. Autoconcepto. Este es uno de los aspectos más relevantes y representativo del trabajo de SUPER y asociados como determinante en la elección vocacional y que no se va a desarrollar porque ya se ha hecho en el apartado que hace referencia al enfoque del autoconcepto. Solamente comentar el esfuerzo y preocupación de SUPER por desarrollar el concepto de sí mismo a través de las actividades vocacionales (clarificarlo, implementarlo y trasladarlo a términos vocacionales) y las esperanzas que tiene depositadas en él para que sea el que aglutine, encaje y suelde los diferentes segmentos de su enfoque en una teoría integral y comprensiva.

. Madurez Vocacional (M.V.)

Este concepto aparece por primera vez en un artículo publicado por SUPER en 1955 y en 1957 lo presentó de una forma definitiva. Surge en el contexto del proceso de desarrollo vocacional y es utilizado para describir el grado de desarrollo vocacional alcanzado por un individuo dentro de un continuum de evolución vocacional que se inicia en la etapa de exploración y termina en la decadencia. Se concibe como un proceso de desarrollo que se inicia en las las. edades de la vida y se extiende toda ella, pudiéndose estructurar en una serie de etapas evolutivas que presentan características propias en cada una de ellas.

El concepto de la Madurez Vocacional comienza a

desarrollarse a partir del estudio de patrones de carrera (Career Pattern Study) que se inician en 1951 y terminan en 1972. Es un estudio de tipo longitudinal del desarrollo vocacional, que ayudó junto con otros estudios como el de GRIBBONS y JOHNES, 1968, 1969, a clarificar y estructurar el concepto de la Madurez Vocacional en las diferentes etapas de vida; en segundo lugar a construir y validar instrumentos para medir la Madurez Vocacional; en 3er lugar, en función de los resultados obtenidos, perfeccionar dicho modelo y finalmente ayudar a desarrollar programas de intervención dirigidos a mejorar la madurez vocacional de los individuos.

Los resultados de estos estudios, han ido apareciendo en forma de monografías, en concreto, estaban planificadas seis, pero en estos momentos no se han publicado todas. La madurez vocacional es un aspecto esencial en el enfoque de desarrollo vocacional de SUPER, dando lugar a una gran cantidad de investigaciones como veremos más adelante.

Este aspecto será desarrollado en profundidad en el capítulo siguiente, como tema monográfico, por lo tanto, no tiene sentido el extendernos más.

. Etapas de desarrollo y tareas vocacionales.

SUPER (1957) para diseñar sus etapas de desarrollo de carrera se basó en los trabajos de GINZBERG (1951) y adopta las etapas de desarrollo formuladas por BÜHLER (1933), dándoles un enfoque de desarrollo vocacional.

- Etapa de CRECIMIENTO (0 a 14 años). Esta se caracteriza por la identificación con figuras clave de la familia y de la escuela y un incremento en el conocimiento de los intereses y habilidades. Esta etapa está compuesta por tres subetapas: FANTASIA (4 a 10) en la que predomina las necesidades y la representación del rol; INTERESES (11 a 12 años) aspiraciones y actividades pre-vocacionales y CAPACIDADES-APTITUDES (13 a 14), habilidades y requisito de las ocupaciones.

- Etapa de EXPLORACION (15 a 24 años). En ésta se produce un mayor incremento en el conocimiento de la exploración de sí mismo en relación al trabajo. Subetapas: TENTATIVA(15 a 17), se comienzan a hacer elecciones tentativas que se ensayan en los cursos y trabajos eventuales; TRANSICION (18 a 21), entrada al trabajo y entrenamiento profesional; ENSAYO(22 a 24), se interesa en el ajuste y compromiso a un determinado campo de trabajo.

- Etapa de ESTABLECIMIENTO (25 a 44). Es el período durante el cual un individuo comienza a establecerse en un campo particular, aunque puede haber algunos ensayos todavía en esta etapa. Subetapas: ENSAYO (25-30), tiene lugar cuando un individuo ha entrado en un campo ocupacional, no le satisface y decide cambiar; ESTABILIZACION (31-44) en un campo profesional elegido.

- Etapa de MANTENIMIENTO (45-64 años). Una vez conseguido un puesto de trabajo, de lo que se trata es de conservarlo y realizar progresos en él.

- Etapa de DECADENCIA (65 en adelante). Se entra en esta etapa en un período de deceleración, pero con la posibilidad de afrontar nuevos roles y actividades.

Estas etapas por las que pasa el individuo en su desarrollo personal y vocacional durante su vida, pueden variar en el tiempo. Han de utilizarse con cierta flexibilidad. MILLER y FORM (1970) reconocieron que el concepto de etapas no debería concebirse de forma rígida, puesto que se ha comprobado que algunos individuos continúan cambiando sus ocupaciones durante toda su vida. Otros pasan por períodos de estabilidad, luego por nuevos períodos de ensayo para continuar con un período de estabilidad. De tal manera que los procesos que son dominantes en las diferentes etapas, son ahora vistos como procesos que se repiten más de una vez durante toda la vida.

En este proceso de desarrollo SUPER identificó cinco actividades que él denominó tareas vocacionales o de desarrollo:

- CRISTALIZACION de una preferencia (14-18)
- ESPECIFICACION clara de esa preferencia (18-21)
- IMPLEMENTACION de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirlas (21-24)
- ESTABILIZACION en la preferencia (opción) elegida (25-35)
- CONSOLIDACION del propio status (posición) dentro de la ocupación elegida (35 en adelante).

Lo mismo que se ha dicho para las etapas, se puede decir para las tareas, en el sentido de que las edades son aproximadas y pueden oscilar considerablemente dependiendo del individuo y de su contexto social.

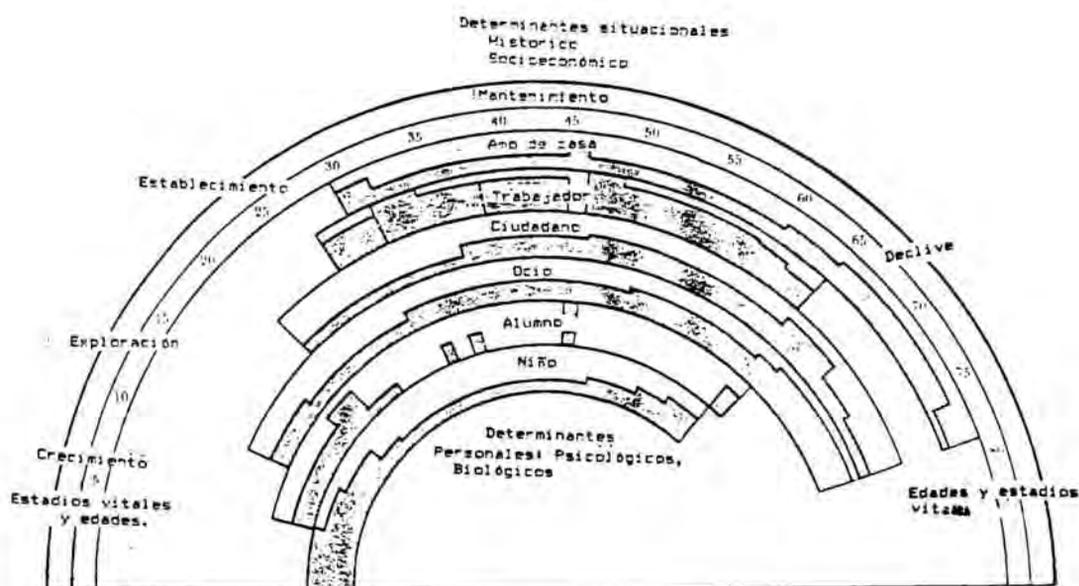
. Modelo de carrera.

SUPER (1957, 1977a, 1981, 1984) concibe la elección vocacional como una serie de eventos que acontecen a través de la vida del individuo y explica que estas elecciones siguen ciertos modelos, pautas generales que responden a las etapas de la vida que una persona está viviendo (patrones de carrera). Estos modelos, son el resultado de factores psicológicos, físicos y sociales que interactúan y componen la vida del individuo.

SUPER ha utilizado, fundamentalmente dos formas o instrumentos para describir el modelo de carrera:

- El Modelo de " ENREJADO " (1957). Este representa el mundo laboral en un enrejado con tres dimensiones: niveles ocupacionales, campos ocupacionales y tipo de empresa donde se desarrolla el trabajo. En este campo tridimensional se puede representar el desarrollo de la carrera como un progreso a lo largo de líneas horizontales (cambios de campo), verticales (cambios de nivel) o en profundidad (cambios de empresa) (CASTAÑO, 1983).

- EL Modelo de " ARCO IRIS " de carrera (1975). SUPER (1977a, 1981, 1984) es consciente de los diferentes enfoques del desarrollo vocacional y propone un modelo de desarrollo de la vida como carrera. Para ello, se sirvió del modelo de "ARCO IRIS" de la carrera que, de alguna manera, es una verdadera síntesis de su enfoque. SUPER(1977b) intentó con ello ensamblar la teoría de los roles con las etapas de desarrollo para dar una visión más comprensiva a su planteamiento de desarrollo de la carrera.



Fuente: SUPER, D.E(1980) "A Life-Span, Life-Space, Approach Development". Journal Vocational Behavior, 16,289.

Las personas a medida que se van desarrollando personal y vocacionalmente, representan diferentes "papeles" o "roles" (niño, estudiante, trabajador, etc.) e incluso varios a la vez (padre, hombre de hogar, trabajador). Estos se pueden representar en cinco escenarios: Hogar, Comunidad, Centro de estudios, etc. El éxito en uno de ellos facilita el éxito en los demás. SUPER ha tratado de describir cómo esos "papeles" o "roles" interactúan, crecen, se estancan y disminuyen.

La combinación secuenciada de los "papeles o roles" que se desempeñaran a lo largo de la vida, constituyen su ciclo vital. Aquí se destacan dos aspectos: la importancia temporal que requiere el desarrollo de un papel y la

implicación emocional de cada papel en cada etapa de la vida.

En determinados momentos de este proceso, concretamente, cada vez que se asume un nuevo "papel" o "rol", aparecen una serie de situaciones o transiciones que se denominan puntos de decisión. Para SUPER una decisión de carrera transcendente (Maxidecisión o Maxiciclo) está constituida por una serie de minidecisiones (miniciclos) secuenciadas en función de su grado de importancia. Es decir, una serie de minidecisiones conducen a una maxidecisión, transformándose en un proceso secuencial y cíclico.

Estas mini y maxidecisiones se ven influenciadas por unos determinantes de tipo personal y situacional. Este autor, es consciente de la dificultad de compaginar un modelo de carrera centrado en la toma de decisión con un modelo de desarrollo, pero ha logrado que las maxi y minidecisiones coincidan con las etapas de desarrollo, desarrollándose en cada una de las etapas, aparecen nuevas decisiones que desencadenan los miniciclos de decisión.

SUPER está convencido que los modelos de carrera ayudan en la predicción de la conducta vocacional. "Cuanto más adecuadamente desempeña el adolescente sus "papeles" pre-profesionales a juicio suyo y al de los demás especialmente al del estudiante y trabajador de dedicación parcial, más probable es que alcance el éxito y se encuentre satisfecho con sus papeles profesionales (SUPER, 1980, P,667).

Este autor asume los modelos de carrera planteados por MILLER y FORM (1951): ESTABLE (estabilidad temprana de la ocupación); CONVENCIONAL (ensayos previos antes de encontrar la estabilidad); INESTABLE (ensayo-estabilidad-ensayo..); ENSAYO MULTIPLE (serie interrumpida de ensayos en los trabajos). SUPER (1957) apunta un sistema diferente de modelos de carrera para las mujeres, debido a sus condiciones sociales y laborales.

NUEVAS APORTACIONES.

Hay una serie de aspectos dentro del enfoque de SUPER como el autoconcepto y su traslación a términos vocacionales, la madurez vocacional, las etapas de desarrollo y tareas vocacionales, los modelos de carrera y la Toma de decisiones, que han ayudado a clarificar el proceso de

desarrollo vocacional que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo. Esto ayudará al orientador y al orientado a identificar la fase de desarrollo personal y vocacional en que se encuentra y los factores que determinan la elección vocacional y así desarrollar y estimular la planificación e implementación que ayuden en el proceso de la toma de decisiones.

SUPER (1984, 1988) es consciente que aún no ha podido integrar estos aspectos que él denomina segmentos, debido a las dificultades que surgen de las diferencias transculturales, variaciones socioeconómicas y de sexo. Piensa que se han dado pasos muy importantes en la fundamentación teórica y en su aplicación práctica. Pronostica que algún día las teorías globales del desarrollo de carrera, estarán compuestas de segmentos bien estructurados, formando una teoría integral. Está convencido que la integración de esos segmentos la puede hacer la teoría del autoconcepto. Para SUPER (1984) el enfoque del autoconcepto será el " cemento " que unirá las diferentes piezas de esa futura teoría.

CASTAÑO (1983) señala que el enfoque de SUPER es útil para la investigación en psicología como para la práctica orientadora, desprendiéndose dos consecuencias:

- Teniendo en cuenta que el valor predictivo de las medidas de la madurez vocacional en los 10 años de la adolescencia impide el tomar decisiones trascendentes. El esfuerzo ha de encaminarse hacia el desarrollo de las tareas vocacionales.

- Y al final de la adolescencia (18 años), la tarea del orientador irá encaminada a ayudar a planificar las actividades vocacionales para fomentar la cristalización de su madurez vocacional y así facilitar el proceso de la toma de decisiones.

En este aspecto, el mismo SUPER (1974b) destaca que lo fundamental de su planteamiento no es tanto ayudar a hacer una elección vocacional como la de servir de guía al desarrollo de la carrera.

RODRIGUEZ ESPINAR (1983) sostiene que cualquier programa de orientación vocacional habrá de tener presente las aportaciones de los enfoques de desarrollo vocacional, si se pretende ser eficaz en el proceso de ayuda a la toma de decisión educativa y vocacional.

Por el contrario, hay autores como OSIPOW (1982), HOLLAND (1987) que se han mostrado reticentes y críticos ante el enfoque de SUPER. Así, por ejemplo, OSIPOW ve que esta concepción del modelo de desarrollo como carrera es una descripción útil e interesante, pero considera que no es un enfoque del que se pueda esperar mucho, debido a su naturaleza descriptiva más que predictiva. HOLLAND ha sido muy crítico con el alcance del enfoque de SUPER. Reconoció la complejidad del desarrollo de carrera y no la consideró en su enfoque debido a su escasa aplicabilidad.

No cabe duda, que hay aspectos de este enfoque que necesitan una mayor claridad y desarrollo como el proceso de translación del concepto de sí mismo a términos vocacionales, la operacionalidad del constructo de la Madurez Vocacional, etc, si queremos que su nivel de concreción práctica sea total. A pesar de todo lo expuesto, hemos de admitir que es uno de los enfoques más comprensivos y de mayor proyección de futuro.

Este enfoque aporta la construcción y validación de dos instrumentos de medida del desarrollo de la carrera, concretamente el CDI (career development inventory) para adolescentes y adultos. Este es un instrumento que mide alguna de las principales dimensiones de la M.V. En estos momentos se han realizado dos versiones una en 1972 y otra en 1981. El otro instrumento es el W.V.I (Work values inventory, 1970). Este mide los valores intrínsecos y extrínsecos del trabajo y proporciona algunas claves de cómo la relación del autoconcepto y el trabajo se pueden usar para adolescentes y adultos.

A modo de síntesis, podríamos decir que la contribución de SUPER al campo de desarrollo de la Carrera ha sido la construcción de un enfoque bien estructurado de desarrollo vocacional, el desarrollo de unos instrumentos, que han ayudado a clarificar el constructo de la M.V. y el punto de partida a una serie de programas para la mejora de la Madurez Vocacional y la toma de decisiones.

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

Este modelo socio-fenomenológico de SUPER es considerado como el más riguroso en sus planteamientos y el que ha concentrado un mayor número de Investigaciones. Estas se han centrado en los ámbitos del Autoconcepto, Madurez Vocacional, Etapas y Tareas de desarrollo vocacional y

modelos de Carreras.

Al igual que hicimos con el enfoque de HOLLAND, señalamos dos tipos de investigaciones: las efectuadas por SUPER y su equipo que constituyen el grupo más numeroso y las llevadas a cabo por otros autores e investigadores (O'HARA y TIEDEMAN, 1959; GRIBBONS y LOHNES, 1969; PIETROFESA y SPLETE, 1975; OSIPOW, 1976, 1983, 1987; BROWN y BROOKS, 1984, entre otros).

En cuanto al autoconcepto y su traslación a términos vocacionales, aquellos estudios más relevantes ya han sido expuestos cuando se desarrolló el enfoque del autoconcepto.

El ámbito de la Madurez Vocacional (M.V.) ha concentrado una gran cantidad de estudios e investigaciones para clarificar, definir y desarrollar el constructo de la M.V. La mayoría de estos trabajos han sido efectuados por SUPER y cols (SUPER, CRITES, HUMMEL, MOSER y OVERSTREET, 1957; SUPER-OVERSTREET, 1960; SUPER y FORREST, 1972; SUPER, FORREST, JORDAAN, LINDEMAN, 1981, 1982, 1983; SUPER y NEVILL, 1984, etc.), dentro del contexto de los programas de estudio para los patrones de Carrera (CPS). Para ello, se eligió una muestra de estudiantes del noveno grado y se les siguió en su desarrollo vocacional hasta 1971. Los resultados más relevantes se han recogido en una serie de monografías que han ido apareciendo periódicamente.

De estas investigaciones se desprende, que la M.V. es un proceso irregular y no totalmente uniforme, que tiene una estructura factorial, que está relacionado con otras variables de tipo personal y social, y que se extiende a lo largo de las etapas de desarrollo del individuo. En este ámbito quedan aspectos que se han de operacionalizar para que puedan ser útiles en la práctica.

Sobre este aspecto de la M.V. volveremos a tratarlo en profundidad en el capítulo siguiente, puesto que es el objeto de estudio de esta investigación.

También se han realizado investigaciones en el ámbito de las etapas y tareas de desarrollo (O'HARA y TIEDEMAN, 1959; CRITES, 1965; MONTESANO y GEIST, 1964; GRIBBONS y LOHNES, 1969; MILLER y FORM, 1971 entre otros), todos confirman dichas etapas, aunque con ligeras modificaciones, dejando claro la flexibilidad con que se han de afrontar. No obstante, SUPER (1984) señala que el concepto de las etapas de la vida ha sido modificado en los últimos años

(1980), donde se vislumbra un maxiciclo que lleva consigo miniciclos de crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declive unido, a series dentro del maxiciclo.

Por último, en cuanto a los modelos de carrera es necesario que se lleven a cabo más investigaciones que permitan una mayor adecuación a los cambios que está experimentando la sociedad. SUPER (1984) piensa que los modelos establecidos pueden ser válidos todavía en una era de rápidos cambios tecnológicos, socioeconómicos y donde las ocupaciones también están en constante cambio. Es decir, los modelos convencionales y estables pueden llegar a no serlo tanto. Puede haber individuos muy preparados y disponer de modelos inestables y de ensayo múltiple y los modelos que predominan, pueden ser aquellos que se refieren al ocio o descanso.

SUPER (1988) en uno de sus últimos trabajos, insiste en que hemos de prepararnos para afrontar una serie de situaciones, como por ejemplo, que en un futuro próximo o remoto no tendremos la posibilidad de utilizar nuestras habilidades, conocimientos y expresar nuestros intereses en la ocupación y que los enfoques de desarrollo vocacional habrán de tener presentes que la autorrealización se logra no tanto en el desempeño de un rol vocacional, sino en descubrir entre una combinación de roles, aquellos que permitan una variedad de habilidades e intereses del individuo, en los que se pueda encontrar una cierta satisfacción. Por tanto, ya no se trataría de ayudar al individuo a hacer una elección vocacional sino de servir de guía para fomentar la autorrealización y desarrollo de la carrera.

Todas estas investigaciones han dado lugar a revisiones (SUPER, 1957, 1969, 1970, 1974a, 1977a, 1980; SUPER y otros, 1957; SUPER y OVERSTREET, 1960; SUPER, STARISKEVSKY, MATLIN, JORDAAN, 1963; SUPER y BROWN, 1970; SUPER y KIDD, 1979; JORDAAN y HEYDE, 1972, 1979; SUPER y NEVILL, 1984) que no han supuesto cambios profundos, sino pequeñas modificaciones de algunos aspectos del enfoque.

SUPER es consciente que el futuro traerá consigo grandes cambios de tipo psicológico, social y económico y que es necesario clarificar algunos aspectos de su enfoque con nuevas investigaciones que ayuden a ensamblar los diferentes aspectos o segmentos en un enfoque o teoría integral, comprensiva que asuma el proceso de toma de decisiones del desarrollo de la carrera.

D.- Enfoque de Aprendizaje Social de Toma de decisión de KRUM-
BOLTZ (1979).

Este enfoque surge de la teoría conductista y más concretamente del aprendizaje social de BANDURA (1977). Este nuevo planteamiento asume una serie de principios básicos:

- El ser humano es un organismo que puede controlar, interpretar y orientar todo lo que le rodea.

- En el ser humano el condicionamiento está cognitivamente mediatizado. El individuo puede aprender a interpretar experiencias y ser responsable de su propia acción. Se trataría de enseñar a los sujetos a interpretarlas en función de sus propósitos.

- Este enfoque también requiere una modificación del concepto de refuerzo. La motivación del refuerzo hace posible la predicción de unas decisiones adecuadas. A través de los aprendizajes " vicarios " se generan y desarrollan fuentes de refuerzo externas e internas.

- Una toma de decisión efectiva dependerá mucho de la oportunidad y la destreza que un individuo tiene en adecuar sus modelos de autorrefuerzo interno con los de su ambiente.

- Es importante que los individuos comprendan cuáles son los factores que determinan sus modelos de elección y la posibilidad de incrementar el rango de las alternativas posibles.

- Este enfoque de aprendizaje social define la libertad como la posibilidad real de alternativas y el derecho a ejercerlas. Esta puede ser limitada o aumentada en la medida en que el individuo sea equipado con una serie de competencias que le permita discriminar la realidad que le rodea.

Para CHARNER (1979) estos son algunos de los aspectos que han pretendido neutralizar algunas de las connotaciones del modelo conductista (E-R) y plantear algunas vías que faciliten el proceso de la toma de decisión.

Para este enfoque de aprendizaje social la elección vocacional es el resultado de un proceso de aprendizaje por observación (imitación e identificación) que se estructura en una serie de fases: atención, retención, reproducción motriz, motivación y refuerzo (con sus tres modalidades de heterorrefuerzo, autorrefuerzo y refuerzo vicario). Este proceso es la consecuencia de la interacción entre los determinantes personales y ambientales. En este enfoque la elección vocacional no se debe exclusivamente a los determinantes ambientales, como sucedía en el modelo conductista clásico, sino también de los determinantes de tipo personal.

KRUMBOLTZ (1979) da el siguiente paso y desarrolla un enfoque de aprendizaje social para la toma de decisión de la carrera. Un modelo de toma de decisión en el que las conductas, actitudes, intereses y valores se adquieren y se modifican continuamente debido a las experiencias de aprendizaje. En contraste, al modelo de toma de decisión que proporciona el enfoque de Rasgos y Factores, basado en la suposición de las diferencias individuales estables como determinante de las decisiones vocacionales. KRUMBOLTZ pretende presentar un modelo comprensivo que pueda integrar la información presente de los diferentes planteamientos, que sea predictivo y que proporcione ayuda práctica a los educadores y orientadores.

Este autor identifica cuatro categorías de aspectos que influyen en la toma de decisión:

1.- LOS COMPONENTES GENETICOS Y HABILIDADES ESPECIALES. El individuo nace con una carga genética (raza, sexo, aspecto físico, características personales). La interacción de las aportaciones genéticas con el ambiente desarrollan una serie de habilidades (inteligencia, habilidad musical, artística, etc.).

2.- CONDICIONES Y ACONTECIMIENTOS AMBIENTALES. Existen una serie de condiciones y acontecimientos que influyen en el proceso de toma de decisiones. Estos se deben a la acción humana o a fuerzas naturales que unos pueden ser planificados pero otros no tanto. KRUMBOLTZ cita al menos doce (número y naturaleza de las oportunidades de trabajo, número y naturaleza de las oportunidades de formación, desarrollo tecnológico, cambios en la organización social, etc.).

3.- EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE. Hace referencia a la infinidad de variaciones, situaciones, experiencias

que influyen en la toma de decisiones educativa y ocupacional. El autor se basa en dos tipos de aprendizaje:

. Experiencias de aprendizaje instrumental. En esta experiencia el individuo actúa sobre el medio para producir ciertas consecuencias (antecedentes-conductas y consecuentes).

Señala KRUMBOLTZ que las destrezas necesarias para una planificación de la carrera y la actuación educacional y ocupacional, se aprende a través de experiencias sucesivas del aprendizaje instrumental.

. Experiencias de aprendizaje asociativo. En este tipo de experiencias de aprendizaje observacional el individuo aprende observando modelos reales o ficticios en diferentes tiempos y circunstancias.

4.- DESTREZAS PARA ENFOCAR LA TAREA. Son los procedimientos que un individuo pone en funcionamiento para afrontar una situación determinada. Es todo un proceso complejo, donde se incluyen los niveles de realización y los valores, hábito de trabajo, procesos cognitivos, juegos mentales y respuestas emocionales, cuya realización afectaría al resultado de cada tarea o situación y como consecuencia de estos resultados, las destrezas serían modificadas. Estas son el resultado de las interacciones entre las experiencias de aprendizaje, influencias genéticas y condiciones ambientales.

Ahora bien, como resultado de las interacciones que se producen entre las experiencias de aprendizaje, surgen tres tipos de consecuencias:

- GENERALIZACIONES DE AUTO-OBSERVACION. Esta se define como una afirmación abierta o cerrada para evaluar su propia actuación o la actuación vicaria en relación a aprendizajes o modelos standars. Los individuos pueden observar sus propias actuaciones en relación a las actuaciones de otros y pueden hacer generalizaciones de autoobservación. Las que hacen referencia a la eficacia de la tarea, a los intereses y a los valores personales. Concretamente para este autor los intereses o preferencias son uno de los tipos más importantes de generalizaciones de autoobservación de la toma de decisión.

- DESTREZAS PARA ENFOCAR LA TAREA. Estas han sido definidas como las habilidades y conductas que son relevantes en un proceso de toma de decisión. KRUMBOLTZ (1979) señala el siguiente juego de destrezas:

- . RECONOCER una situación importante de decisión.
- . DEFINIR el problema de la decisión de una forma adecuada y realista.
- . EXAMINAR Y EVALUAR de forma realista los valores personales, intereses y destrezas.
- . GENERAR una extensa variedad de alternativas.
- . BUSCAR la información necesaria para cada alternativa.
- . DETERMINAR qué fuentes de información son fiables y realistas.
- . ORGANIZAR e INICIAR la secuencia de conductas para la toma de decisión.

Estas destrezas se aprenden a través de experiencias de aprendizaje tanto instrumental como asociativo. El éxito es una actividad concreta, lleva al sujeto a intentar mejorar las destrezas implicadas en esa actividad y le estimula a realizar nuevas actividades de una naturaleza semejante. Es decir, la naturaleza de las destrezas para afrontar la tarea, depende de la secuencia de sus aprendizajes anteriores, incluyendo los aspectos genéticos y condiciones ambientales que influyen en esas experiencias (KRUMBOLTZ, 1977).

- LAS ACCIONES. El conjunto de generalizaciones y destrezas desarrolladas como resultado de la diversidad de experiencias de aprendizaje conduce a una serie de conductas significativas para la toma de decisiones de la carrera. Este proceso se hace de una forma continuada a lo largo de la vida del individuo.

PROPOSICIONES TEORICAS.

Este enfoque se basa en diecinueve proposiciones que han de ser contrastadas a través de la verificación de unas hipótesis. Estas proposiciones se agrupan en tres áreas relacionadas con:

- Factores que influyen en las preferencias (Fijación de preferencias).

- Factores que influyen en las destrezas de toma de decisiones de la carrera (Las tomas de decisiones educativas y ocupacionales).

- Factores que influyen en las conductas de entrada a las alternativas u ocupacionales (La entrada a una opción de formación o de trabajo).

La validez de este enfoque dependerá del apoyo o rechazo de tales proposiciones.

NUEVAS APORTACIONES.

KRUMBOLTZ y cols (1977) han adaptado y desarrollado la teoría del aprendizaje social de BANDURA en un enfoque explicativo de la toma de decisión de la carrera. Se concibe la toma de decisión como un proceso comprensivo a lo largo de la vida del individuo que se verá influenciada por factores psicológicos, sociales y económicos.

Para CHARNER (1979) este enfoque pretende explicar que el individuo nace con una carga genética. Este es colocado en un ambiente que proporciona una variedad de situaciones y condiciones que estimulan o limitan las actividades y, a su vez, está expuesto a un juego de experiencias de aprendizaje (directo o vicario). Estas experiencias promueven las generalizaciones de la autoobservación, las destrezas para afrontar la tarea y, todo ello, le va a conducir a acciones específicas relacionadas con la carrera. El individuo se convierte en un elemento activo que puede aprender o interpretar situaciones y ser responsable de sus propias acciones.

Este planteamiento puede explicar qué experiencias de aprendizaje contribuyen al desarrollo de la carrera, cómo la situación cultural y ambiental influyen en estas experiencias de aprendizaje y cómo la toma de decisión y otras destrezas se desarrollan. Es asumido por la mayoría de los autores de la Psicología vocacional que éste es un enfoque, que aglutina todos los ingredientes para convertirse en un modelo integrador de la elección vocacional.

Este planteamiento ve al individuo como una persona que aprende, al orientador como un educador, que coordina y estructura las experiencias de aprendizaje a través de generalizaciones apropiadas acerca de sí mismo y del mundo del trabajo y la habilidad de la toma de decisión como un juego de destrezas que son susceptibles de ser aprendidas.

Las expectativas puestas en este enfoque son enormes, sus planteamientos son muy sugerentes para una intervención orientadora en el marco educativo (RODRIGUEZ, 1982). Explica el desarrollo de los ambientes y aspiraciones de carrera, refuerza la idea de que la elección de carrera es un proceso de desarrollo y clarifica el papel de la toma de decisión (la evolución de las destrezas de la toma de decisión) y admite la influencia de variables sociológicas y económicos (UNRUH, 1979).

INVESTIGACIONES REALIZADAS.

Este es un enfoque relativamente nuevo y por lo tanto, falto de apoyo empírico en algunas de sus suposiciones básicas. Esto no quiere decir que no se hayan efectuado estudios relevantes, sino que estas investigaciones son todavía insuficientes para validarlo de una forma definitiva.

La mayoría de estos trabajos son recogidos por MITCHELL (1979c), KRUMBOLTZ y RUDE (1981); MITCHELL y KRUMBOLTZ (1984). Estos se podrían agrupar en dos grandes campos:

- Generalizaciones de la autoobservación acerca de las preferencias vocacionales (KRUMBOLTZ y otros, 1967; KRUMBOLTZ, BAKER y JOHNSON, 1968; OSIPOW, 1972; MANSFIELD, 1975; BANDURA y ADAMS, 1977, etc). Todos estos trabajos confirman las hipótesis planteadas.

KRUMBOLTZ (1984) insiste en otros problemas que merecen una mayor atención investigadora:

- . Los procesos por los cuales las personas desarrollan generalizaciones incorrectas de experiencias de aprendizaje.

- . El analizar cómo estas generalizaciones pueden afectar el proceso de las decisiones.

- . Y los modelos de intervención para ayudar a las personas a examinar y cambiar generalizaciones incorrectas.

- Desarrollo de destrezas para afrontar la tarea (KRUMBOLTZ y BAKER, 1973; KRUMBOLTZ y RUDE, 1981; KRUMBOLTZ y THORESEN, 1964; FISHER, REARDON y BURCK, 1976; HORVER, BUTERBAUGH y CAREFUT, 1967, etc). KRUMBOLTZ y RUDE (1981) señalan que el mayor esfuerzo en las investigaciones se han centrado en dos de las siete destrezas para afrontar la tarea. Concretamente la búsqueda de información y la consideración de más alternativas.

BROWN y BROOKS (1984) indican que hay una serie de destrezas para afrontar la tarea que necesitan una mayor investigación: Habilidad para reconocer una situación de decisión, definir la decisión de una forma realista, habilidad para examinar y valorar de forma realista los valores personales, intereses y preferencias, habilidades para discriminar aquellas fuentes de información más pertinentes y organizar e iniciar el proceso de toma de decisión.

MITCHELL (1979) hace una revisión de las investigaciones realizadas en cada una de las proposiciones e insiste en la necesidad de investigar más y probar hipótesis adicionales, sobre todo de aquellas proposiciones sobre las que hay todavía muy poca evidencia empírica.

Para autores como CHARNER (1979) y JONES y JUNG (1979) las investigaciones futuras deberían centrarse en dos ámbitos o áreas: en las destrezas del proceso de la decisión y en las actividades de los intereses y preferencias. Y estos estudios habrían de incluir una cierta interdisciplinaridad (equipo de investigadores que aporten distintas perspectivas y enfoques metodológicos) que permitiría una cierta globalidad a la hora de afrontar el problema, también debería incluirse en este equipo los que

llevan a la práctica los programas, y finalmente la comprobación debería hacerse con distintas muestras para dar a los resultados un mayor sentido de generalización.

2.4.- Limitaciones de los Enfoques.

En ocasiones se produce un divorcio entre los que han elaborado la teoría y los practicantes (JEPSEN, 1984). La dificultad está en la traslación de la teoría a la práctica y ésta tiene un doble sentido:

- Traslación de las ideas teóricas dentro de la acción práctica.
- Y la traslación de cada conducta de carrera, observada en la práctica dentro de los planteamientos teóricos del concepto.

Dentro de la traslación de la teoría a la práctica, CRITES (1981) destaca dos tareas que, de alguna manera, son generalizables a la mayoría de las prácticas de ayuda o asesoramiento de carrera:

- El proceso de identificación del problema como base para colaborar en la fijación de la meta/s.
- El proceso de designación o intervenciones de adaptación para alcanzar las metas de los sujetos.

Los diferentes enfoques han provocado variedad de reacciones por parte de los orientadores. Para unos el enfoque es concebido como estrechamente vinculado a la práctica y para otros, ven el enfoque como irrelevante a la hora de operativizarlo en las actividades prácticas y sugieren un enmarque general a la hora de afrontar la conducta vocacional.

Posiblemente habría que hacer la distinción entre enfoques estructurales y de desarrollo. Aquellos enfatizan la estructura de las características del sujeto (intereses, habilidades, rasgos de personalidad) y estos priorizan los procesos de desarrollo a lo largo de las etapas de la vida (JEPSEN, 1984). Los enfoques que tienen un planteamiento estructural intentan describir las diferencias individuales

y adecuarlas a las diferentes demandas de trabajo. Y los enfoques que tienen un planteamiento de desarrollo se centran en las diferencias intraindividuales, a través de las etapas de la vida y cómo las personas van madurando personal y vocacionalmente.

En el contexto de este tipo de enfoques evolutivos o de desarrollo, surge el concepto de madurez vocacional (M.V.) como la madurez que tiene un individuo en un momento determinado de ese continuo de desarrollo a través de las etapas de desarrollo y del desempeño de sus roles.

Tampoco debemos olvidar que a finales de la década de los setenta, ha surgido con fuerza un nuevo enfoque integral denominado Aprendizaje Social de toma de decisión de la carrera (KRUMBOLTZ, 1979) que presta una especial atención a las situaciones ambientales y a las experiencias de aprendizaje. Postula que los cambios en la conducta de la carrera son un proceso de interacciones de persona-ambiente y a pesar de que es un enfoque nuevo y algunas de sus proposiciones no han podido ser verificadas en estos momentos, ya es un enfoque en el que se tienen depositadas grandes expectativas.

BOROW (1982) identificó algunos de los problemas a la hora de llevar a la práctica los diferentes enfoques. Algo parecido ya lo había expuesto CRITES (1969a):

- Unos enfoques son criticados por las limitaciones de sus planteamientos, centrados en un tipo de conducta vocacional. Es lo que SUPER (1980, 1984) y OSIPOW (1983) llaman enfoques fragmentados o segmentados.

- El contexto social y económico de la conducta de carrera, en algunos de los enfoques, no está suficientemente desarrollado (condiciones de mercado de trabajo), mientras que los aspectos psicológicos de motivación reciben mucha más atención.

- En general, estos enfoques no se han elaborado teniendo en cuenta las minorías raciales, étnicas, de sexo, etc, sino que se han construido para las mayorías (JEPSEN, 1984; BROWN y BROOKS, 1984).

- En su mayoría, predomina en ellos más el aspecto descriptivo que el predictivo (BOROW, 1982; CRITES, 1969a; OSIPOW, 1983). Se alega una serie de razones como la complejidad de las relaciones multidimensionales, los antecedentes conductuales no son del todo claros y los aspectos desarrollados en los enfoques no

son fácilmente adaptados a las conductas observables. Estas tres razones de alguna manera, hacen de freno a la hora de aplicar las teorías de desarrollo a la práctica.

Al mismo tiempo, hemos de reconocer que muchos de los programas que se están llevando a la práctica se fundamentan en diferentes enfoques, dentro de un macro-enfoque de tipo estructural o de desarrollo. Es decir, se toman diferentes segmentos de diferentes enfoques que intentan dar respuesta a los problemas planteados. Esto tiene su explicación porque, en estos momentos, no se dispone de un enfoque global y comprensivo que dé respuesta a los aspectos planteados en un programa. Así por ejemplo, hay enfoques que, por su alto nivel de concreción, han servido de base a un mayor número de programas, de intervención solos o combinados con otros (los enfoques de SUPER, HOLLAND, GELATT, KRUMBOLTZ).

El otro tipo de traslación consiste en adecuar la conducta observada en la práctica dentro de un planteamiento teórico. Lo que importa no es si los orientadores utilizan en su actividad diaria unos determinados enfoques, sino más bien el comprobar si estos planteamientos utilizados son útiles o no. Para que estos conceptos teóricos proporcionen una estructura organizada y ayude a los orientadores en las tareas de identificación de problemas y en la elección del modelo de intervención, estos han de llegar a unos niveles de concreción, precisión y simplicidad que permitan acercar estos conceptos a la conducta observada. En definitiva, lo que se trataría es acercar los conceptos teóricos a la práctica y la práctica a los conceptos.

A modo de conclusión hemos de decir, que los supuestos teóricos de los diferentes enfoques tienen un papel indispensable en la práctica de ayuda y asesoramiento de la carrera, especialmente en las tareas fundamentales de identificación de problemas y en el proceso de las intervenciones. Ahora bien, hemos de ser conscientes de que la mayoría de los enfoques no aportan soluciones para la totalidad de situaciones reales en el proceso de desarrollo de la carrera. Una alternativa, hasta que se construya ese enfoque comprensivo, podría ser lo que llama JEPSEN (1984) "teoría local o informal", elaborada desde la práctica como una herramienta cognitiva para solucionar los problemas o situaciones de cada día.

Ultimamente no han aparecido nuevos enfoques de elección vocacional, se han centrado los estudios e investigaciones en desarrollar y validar las ya existentes,

especialmente aquellas que consideran la elección vocacional como algo que se va desarrollando a través de las etapas de la vida del individuo. Dentro de esta línea se desarrolla el constructo de la madurez vocacional en su doble concepción evolutiva y estructural. Igualmente, se ha desarrollado todo lo relacionado como el proceso de toma de decisión en su planteamiento actitudinal y cognitivo. Finalmente, se ha creado una cierta preocupación por el estudio de la conducta vocacional de las minorías, que, en un principio, no habían sido tenidas en cuenta y posteriormente se ha podido comprobar que estos grupos tienen patrones de carrera distintos (SUPER, 1957). Todo ello, conducente al desarrollo de un enfoque global, comprensivo que intente dar respuesta a las conductas de carrera, que tenga en cuenta los determinantes situacionales (contexto social y económico) y que especifique la estructura y secuencia de los cambios que se producen en el desarrollo del individuo.

2.5.- Hacia un Enfoque Integral.

Se ha intentado en este capítulo el hacer una revisión crítica sobre los diferentes enfoques de elección vocacional con sus aportaciones y su situación investigadora. A partir de aquí, se presentan dos situaciones: por un lado, comparar los diferentes enfoques y tratar de utilizar aquellos planteamientos que mejor se adapten y den respuesta a los problemas que se pueda encontrar el orientador. Por otro lado, comenzar a sentar las bases en lo que podría ser el enfoque integral (SUPER, 1977a, 1984; CRITES, 1974; OSIPOW, 1976; CIAVARELLA, 1974; BROWN y BROOKS, 1984), no como un planteamiento monolítico, porque nadie, en estos momentos cree que sea posible el hacer un enfoque que resuelva todos los problemas que puedan surgir en la vida real, pero sí un planteamiento que recoja aquellos aspectos más relevantes de cada enfoque con una amplia base multidimensional.

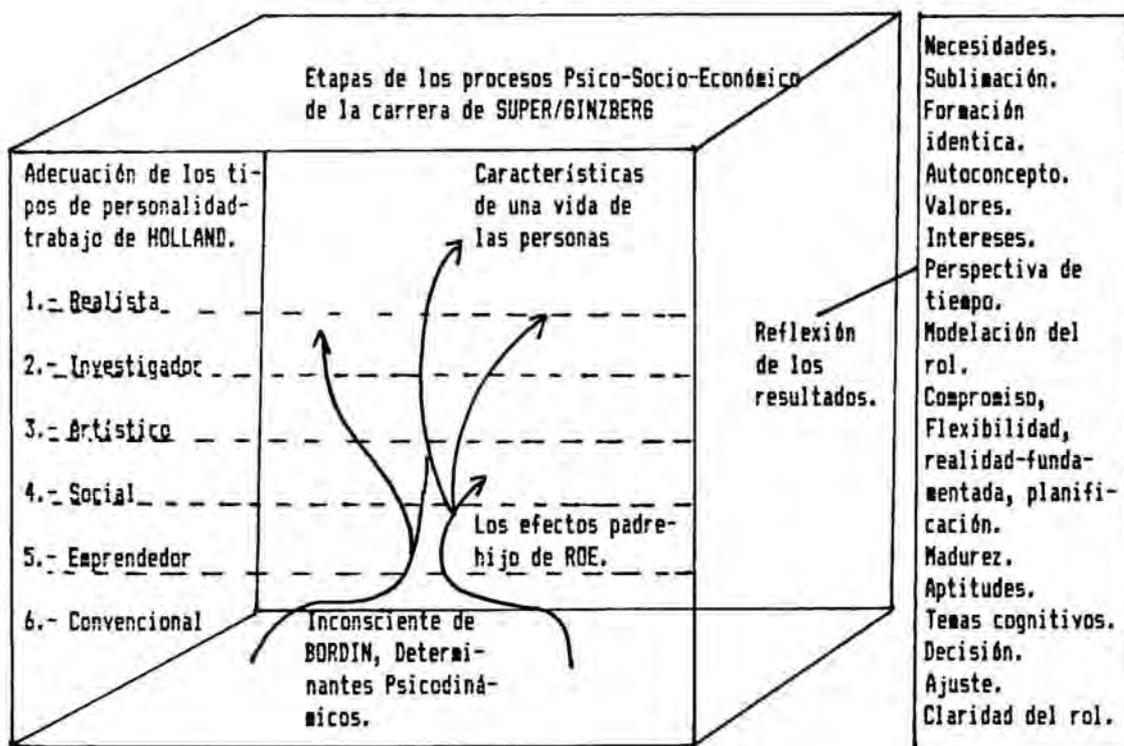
En este aspecto, RIVAS (1988) se muestra bastante exceptivo a la hora de analizar la viabilidad de un enfoque integral, piensa que, en estos momentos, estamos aún muy lejos de lo que sería el "enfoque único", aunque es consciente de la demanda que existe por parte de los teóricos y profesionales de la orientación vocacional.

Autores como CRITES (1974a, 1981); SUPER (1984); BROWN y BROOKS (1981) sostienen que todos los enfoques presentados pueden jugar un papel importante en el asesoramiento, pero no por sí solos, sino a través de un enfoque comprensivo

que tenga un planteamiento general y específico en su aplicabilidad y que englobe aquellos aspectos más significativos de cada uno de ellos.

Se han producido varios intentos de presentar un modelo integral. Así por ejemplo, CIAVARELLA (1974) propone una teoría integrada de elección educativa y vocacional y para ello, enumeró diez proposiciones que constituían el decálogo de este nuevo enfoque. SUPER (1977) y más tarde en 1984 pronosticó que algún día los enfoques globales de desarrollo de carrera estarían compuestos de segmentos bien estructurados, validados y que el autoconcepto podría constituir el "cemento" que uniría los diferentes segmentos. Y efectivamente BELL, SUPER y DUNN (1988) presentan un modelo integral, basado en cinco enfoques (Psicoanalítico de BORDIN, necesidades de ROE, tipológico de HOLLAND, evolutivo de GINZBERG y sociofenomenológico de SUPER). Estos enfoques constituyen una estructura en la que representan dimensiones o planes de análisis de modelo de carrera, constituyendo un todo integrado. Este modelo se representa de una forma gráfica.

Una "Mega-teoría" integrada: Dimensiones de las perspectivas teóricas en el desarrollo de carrera.



Fuente: BELL, A., SUPER, D.E. y DUNN, L. (1988) "UNDERSTANDING and implementing career theory: A case study Approach". Counseling and Human Development. 20, 8, 5.

A este modelo integral, quizás habría que achacarle el que no haya incluido el enfoque de aprendizaje que presta una atención especial a las situaciones ambientales y a las experiencias de aprendizaje y, al mismo tiempo, proporciona una base para identificar las dificultades en el proceso de toma de decisión.

Se ha dado un primer paso al conceptualizar diferentes enfoques teóricos en un modelo integral, donde los autoconceptos y las conductas de imitación tendrán una gran importancia para la comprensión del desarrollo de la carrera. Queda todavía mucho camino por recorrer, pero ésta posiblemente será la línea que se habrá de seguir si queremos dar respuesta a la problemática con la que se encuentra el orientador en su tarea diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BANDURA, A y WALTERS, R.H (1974). Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad. Madrid: Alianza Universidad.
- BANDURA, A. (1977). Social Learning Theory. New York: Prentice-HALL.
- BLAU, P.M y otros. (1956). "Occupational Choice: A conceptual Frame Work" Ind. Labor Rel.Rev., 9. (4) 531-543.
- BOHN, M.J. y otros (1970). Educación, Vocación y Ocupación. Buenos Aires: Paidós.
- BORDIN, E.S. NACHMANN, B., SEGAL, S.J. (1963). "An Articulated Framework for Vocational Development". Journal of Counseling Psychology, 10, 107-116.
- BOROW, H. (1982). "Career Development Theory y and Instrumental Outcomes of Career Education: A Critique". In J.D. KRUMBOLTZ and D.A. HAMEL (Eds). Assessing Career Development. Palo Alto, California: Mayfield. - (Pp. 18-41).
- BRILL, A.A. (1949). Basic Principles of Psychoanalysis. Nueva York: Doubleday.
- BROWN, D. (1987). "The Status of HOLLAND'S Theory of Vocational Choice". The Career Development Quarterly. 13-23
- BROWN, D y BROOKS, L. (1984). Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BRUNKAM, R.J. y CRITES, J.O. (1964). "An Inventory to Measure the Parental Attitude Variable in ROE'S Theory of Vocational Choice". Journal of Counseling Psychology. 11, 3-11.

- CARTER, H.D. (1940). "The Development of Vocational Attitudes" Journal of Counseling Psychology, 4, 185-191.
- CASTAÑO, C. (1983). Psicología y Orientación Vocacional. Un enfoque interactivo. Madrid: Marova.
- CASTAÑO, C., LOPEZ NAVARRO, J.A y DOMINGUEZ, A. (1979). "Verificación de la Población Española de la Estructura de Intereses de la Hipótesis Tipológica de HOLLAND". Rev. de Psicología General Aplicada. 160-161, 943-946.
- CIAVARELLA, M.A. (1979). "Toward an Integrated theory of Educational and Vocational Choice". En PIETROFESA, J.-J., LEONARD, G.E y GIROUX, R.F. (Ed). Career Education and the Counselor. Washington: A.P.G.A. (Pp. 84-95)
- CRITES, J.O. (1962). "Parental Identification in Relation to Vocational Interest Development". Journal of Educational Psychology, 53, 262-270.
- CRITES, J.O. (1963). "Simposium: New Research in Vocational Development". Personnel and Guidance Journal, 41, 766-786.
- CRITES, J. O. (1969a). Vocational Psychology. New York: MC Graw Hill. Traducción Castellana. Ed. Paidós. Buenos Aires (1974)
- CRITES, J.O. (1974a). "Career Counseling: A Review of Major Approaches". The Counseling Psychologist. 4, (3), 23.
- CRITES, J.O. (1977). "Career Counseling: A Review of Major Approaches", En PETERS y HANSEN. Vocational Guidance and Career development. New York: McMillan Publishing. (Pp. 110-130).
- CRITES, J.O. (1981). Career Counseling: Models, Methods, and Materials. New York: MC Graw-Hill.
- CHARNER, I. (1979). "In Search of a Comprehensive and Practical Approach to Career Decision Making". En MITCHELL, A. y JONES, G. KRUMBOLTZ, D.J. (Ed). Social

Learning and Career Decision Making. Cranston: The Carroll Press. (Pp. 1-5).

DAVIS, D.A. y HAGAN, N. y STROUF, J. (1962). "Occupational Choice of twelve years old". Personnel Guidance Journal, 40, 628-629.

DIXON, N. y GLOVER, A. (1984). Counseling. A Problem-Solving Approach. New York: John Wiley-Sons.

FREDRICKSON, R.H. (1982). Career Information. Englewood Cliff, N.J. Prentice-Hall.

GATI, I. (1986). "Career Decision-Making. A Approach Sequential of Elimination". Rev. Journal of Counseling Psychology, 33, (4), 408-417.

GELATT, H.B. (1962). "Decision-Making: A Conceptual Frame of Reference for Counseling". Journal of Counseling Psychology, 9, 240-245.

GELATT, H.B., VARENHORST, B. y CAREY, R. (1977). Deciding. New York: the College Board.

GINZBERG, E. (1972). "Toward a Theory of Occupational Choice: a Restatement". Vocational Guidance Quarterly, 20, 169-179.

GINZBERG, E. (1984). "Career Development". En BROWN y BROOKS, (Ed). Career Choice and Development. San Francisco: Jossey Bass. (Pp, 169-191).

GINZBERG, E. GINSBURG, S.W, AXELRAD, S y HERNAN, J.L. (1951). Occupational Choice: An Approach to Theory. Nueva York: Columbia University Press.

GORDILLO, M.V. (1984). La Orientación en el Proceso Educativo. (4 Ed.) Pamplona: Eunsa.

GRIBBONS, W.D, y LOHNES, P.R. (1968). Emerging Careers. New York: Teachers College Press.

- HARRIS, J.A. (1968). "The Computerization of Vocational Information". Vocational Guidance Quarterly, 17, 12-20.
- HERNANDEZ, J. (1987). La Elección Vocacional: Concepto y Determinantes. Murcia: Caja Murcia.
- HOLLAND, J.L. (1958). "A Personality Inventory Employing Occupational Titles". Journal of Applied Psychology, 42, 336-342.
- HOLLAND, J.L. (1959). "A Theory of Vocational Choice". Journal Counseling Psychology, 10, 269-275.
- HOLLAND, J.L. (1963). "Explorations of a Theory of Vocational Choice and Achievement II. A four year prediction study". Psychological Reports, 12, 537-594.
- HOLLAND, J.L. (1966). The Psychology of the Vocational Choice. Waltham Mass: Blaisdell.
- HOLLAND, J.L. (1970). The Self-Directed Search. Palo Alto: Consulting Psychology Press.
- HOLLAND, J.L. (1973). Making Vocational Choice: A Theory of Careers. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- HOLLAND, J.L. (1985). Making Vocational Choices. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- HOLLAND, J.L. (1987). "Current Status of HOLLAND'S Theory of Careers: Another Perspective". The Career Development Quarterly. 24-30.
- HOLLAND, J.L. y GOTTFREDSON, G.D. (1978). "Toward Beneficial Resolution of the Interest Inventory Controversy". En C.R. TITTLE y D.Z y TOWSKI (Ed) Sex-Fair Interest Measurement: Research and Implications. Washington: National Institute of Education. (Pp. 195-265).
- JEPSEN, D.A. (1984). Relación entre la Teoría del Desarrollo de Carrera y la Práctica. En M.C GISBERS, M.C. (Ed). Designing Careers. San Francisco: Jossey-Bass.

(Pp. 135-159).

JEPSEN, D.A. y DILLEY, J.S. (1974). "Vocational Decision Models: A Review and Comparative Analysis". Review of Educational Research, 47, 331-344.

JOHNSON, J.A. y HOGAN, R. (1981). "Vocational Interests and Effective Police Performance". Personnel Psychology, 34, 49-52.

JONES, G. y JUNG, S. (1979). "Research Priorities and Resources in Career Decision Making". En A. MITCHELL, G. JONES. y J. D. KRUMBOLTZ (Ed). Social Learning and Career Decision Making. Cranston: The Carroll Press. (Pp. 205-220).

JORDAAN, P.J. y HEYDE, B.M. (1979). Vocational Maturity During the High School Years. New York: Teachers College Press.

KATZ, M.R. (1963). Decisions and Values: A Rational for Secondary School Guidance. Nueva York: College Entrance Examination Board.

KATZ, M.R. (1966). "A Model of Guidances for Career Decision-Making". Vocational Guidance Quarterly, 15, 2-10.

KRUMBOLTZ, J.D. (1979). "A Social Learning Theory of Career Decision Making". En MITCHELL, A, JONES, G. y KRUMBOLTZ, J.D. (Ed) Social Learning and Career-Decision Making. Cranston: the Carroll Press. (Pp. 19-50).

KRUMBOLTZ, J.D. y THORENSEN, C.E. (1964). "The Effects of Behavioral Counseling Behavior". Journal of Counseling Psychology, 11, 324-333.

KRUMBOLTZ, J.D., BAKER, D, JOHNSON, R.G. (1968), Vocational Problem-Solving Experiences for Stimulating Career Exploration and Interest: Phase II, Final Report, office of Education-Stanford.

KRUMBOLTZ, J.D. y BAKER, R.D. (1973). "Behavioral Counseling for Vocational Decision" en BOROW. Career Guidance

- for a new age. Boston: Houghton Mifflin. (Pp.235-283).
- KRUMBOLTZ, J.D. y HAMEL, D.A. (1977). Guidance Career Decision Making Skills. New York: College Entrance Examination Board.
- KRUMBOLTZ, J.D. y HAMEL, D.A. (1980). The Effect of Decision Training on Career Decision-Making Competence. STANFORD: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- KRUMBOLTZ, J.D. y RUDE, S. (1981). "Behavioral Approaches to Career Counseling". Behavioral Counseling Quarterly, 1, (2), 108-120.
- KRUMBOLTZ, J.D. y HAMEL, D.A. (1982). Assessing Career Development. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company.
- LIPSETT, L. (1962). "Social factors in vocational development". Personnel and Guidance Journal, 40, 432-437.
- LOFQUIST, H. y DAWIS, W. (1969). Adjustment to work. New York: Appleton Century Grofts.
- MILLER, W. y FORM, H. (1951). Industrial Sociology. New York: Harper-Row.
- MILLER-TIEDEMAN, A. L. (1976). Individual Career Exploration: Manual of Directions. Bensenville, III: Scholastic Testing Service.
- MITCHELL, A. (1979). "Relevant Evidence". En MITCHELL, A., JONES, G. y KRUMBOLTZ, D.J. (Ed). Social Learning and Career Decision Making. Cranston: the Carroll Press. (Pp. 50-65).
- MITCHELL, L. y KRUMBOLTZ, J.D. (1984). "Social Learning Approach to Career Decision Making: KRUMBOLTZ theory". En BROWN, D y BROOKS, L. (Ed). Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass. (235-280).

- NACHMAN, B. (1960). "Childhood Experience and Vocational Choice in law Dentistry, and Social Work". Journal of Counseling Psychology, 7, 243-250.
- OSIPOW, S. (1976). Teorías sobre la Elección de Carreras. México: Trillas.
- OSIPOW, S.H. (1983). Theories of Career Development, (3 Ed). Englewood Cliff: Prentice Hall.
- OSIPOW, S. (1987). "Counseling Psychology: Theory, Research, and Practice in Career". Annual Review-Psichology, 38, 257-278.
- PALLARES, M. (1972). "El concepto de sí mismo y la Elección de Carrera". Anuario de Psicología, 6, 5-30.
- PARKER, H.J. y otros. (1967). "Parent-Child Relations Research status, Measurement and Predictive Value". Studies in the Assessment of Parent-Child Relation: Ship Monograph 1. OKLAHOMA: University of Oklahoma. Medical.
- PARSONS, F. (1909). Choosing a Vocation. Boston: Houghton Mifflin.
- PIETROFESA, J.J. y SPLETE, H. (1975). Career Development Theory and Research. New York: Grume-Stratton.
- PREDIGER, D.J. (1974). "The Role of Assessment in Career Guidance". En E.HERR (Ed). Vocational Guidance and Human Development. Boston: Houghton Mifflin. (179-294).
- RIVAS, F. (1976). "Teorías Vocacionales y su Aportación a la Orientación". Revista Española de Pedagogía, 131, 75-106.
- RIVAS, F. (1988). Psicología Vocacional: Enfoques de Asesoramiento. Madrid: Morata.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1983). Un Programa de Orientación Vocacional al Término de la E.G.B.

Barcelona: Departamento de Métodos de Investigación en Educación. Universidad de Barcelona, (no publicado).

ROE, A. (1957). "Early Determinants of Vocational Choice". Journal of Counseling Psychology, 4, 212-217.

ROE, A. SIEGUELMAN, M. (1964). The Origin of Interests. APGA Inquiry Studies, 1. WASHINGTON: A.P.G.A.

ROE, A. (1984). "Personality Development and Career Choice", en BROWN y BROOKS. (Ed). Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (Pp. 31-60).

ROGERS, C.R. (1942). Counseling and Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

ROGERS, C.R. (1951). Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin.

ROGERS, C.R. (1961). On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin.

SEGAL, S.L. (1961). "A Psychoanalytic Analysis of Personality Factors in Vocational Choice". Journal of Counseling Psychology, 8, 202-210.

SPOKANE, A.R. (1985). "A Review of Research on Person Environment Congruence in HOLLAND Theory of Careers". Journal Vocational Behavior, 26, 306-343.

STRONG, E.K, Jr. (1955). Vocational Interest Eighteen years after College. Minneapolis: University of Minnesota Press.

SUPER, D.E. (1951). "Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept". Occupations, 30, 88-92.

SUPER, D.E. (1953). "A Theory of Vocational Development". American Psychologist, 8, 185-190.

- SUPER, D.E. (1955). " The Dimensions and Measurement of Vocational Maturity". Teachers College Record, 57, 151-163.
- SUPER, D.E. (1969). " Vocational Development Theory". The Counseling Psychologist, 1, 2-30.
- SUPER, D.E. (1970). Work Values Inventory. Boston: Houghton Mifflin Company.
- SUPER, D.E. (1974a). " Determinantes Psíquicos de la Elección Profesional". Revista de Psicología General y Aplicada, 128, 563-582.
- SUPER, D.E. (1974b). " La Madurez Vocacional de la Tercera Década de la Vida. Definición y Medida del Enfrentamiento con las Tareas del Desarrollo Profesional a mitad de la Carrera Individual. Revista de Psicología General y Aplicada, 129-130 691-710.
- SUPER, D.E. (1974c). (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Education. Washington: American Personnel and Guidance Association.
- SUPER, D.E. (1977a). " Un Modelo de Desarrollo de la Vida como Carrera". Revista de Psicología General y Aplicada, 147, 663-682.
- SUPER, D.E. (1980). " A Life-Span, Life-Space, Approach to Career Development". Journal of Vocational Behavior, 16, 282-296.
- SUPER, D.E. (1983). " Assessment in Career Guidance: Toward Truly Development Counseling". Personnel and Guidance Journal, 61, 555-562.
- SUPER, D.E. (1984). " Career and Life Development". En BROWN y BROOKS (Ed). Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, (Pp, 192-234).
- SUPER, D.E. (1988). " Travail et Loisir Dans une Economie en Flux" L'Orientation Scolaire et Professionnelle. Mars, 17, (1). 23-32.

SUPER, D.E. y BACHRACH, P. (1957). Scientific Careers and Vocational Development theory. New York: Teachers College Press.

SUPER, D.E., CRITES, J.D., HUMMEL, R.C., MOSER, H.P., OVERSTREET, P.L. y WARNATH, C.F. (1957). Vocational Development: A Framework for Research. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.

SUPER, D.E. y OVERSTREET, P.L. (1960). The Vocational Maturity of ninth grade boys. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.

SUPER, D.E. y STARISHEVSKY, R., MARLIN, N. y JORDAAN, J.P. (1963). Career Development: Self Concept Theory. New York: College Entrance Examination Board.

SUPER, D.E. y FORREST, D.J. (1972). Career Development Inventory Form I. Preliminary Manual for Research and Field Trial. New York: Teacher College Press.

SUPER, D.E. y FORREST, D.J., JORDAAN, P.J., LINDEMAN, R.N., MYERS, R.A. y THOMPSON, A.S. (1973). Career Development Inventory. Junior and Senior High School Form III. New York: Teachers College Press.

SUPER, D.E. y HALL, D.T. (1978). "Career Development: Exploration and Planning". Annual Review of Psychology, 29, 333-372.

SUPER, D.E. y otros. (1981). Career Development Inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

SUPER, D. E. y NEVILL, D. D. (1984). "Work Role Salience as a Determinant of Career Maturity in High School Students". Journal of Vocational Behavior, 25, 30-44.

SUPER, D.E., BELL, A. y DUNN, L. (1988). "Understanding and Implementing Theory: A case study Approach". Counseling and Human Development, 20, (8), 1-19.

TIEDEMAN, D.V. (1961). "Decision and Vocational Development: A Paradigm and its Implications". Personal and Guidance Journal, 40, (1), 15-21.

- TIEDEMAN, D.V. y O'HARA, R.P. (1959). " Vocational Self-Concept in Adolescence". Journal of Counseling Psychology, 9, (3), 225-260.
- TIEDEMAN, D.V. y O'HARA, R.P. (1963). Career Development: Choice and Adjustment. New York: College Entrance Examiner Board.
- TIEDEMAN, D.V., MILLER-TIEDEMAN, A. (1984). " Career Decision Making: A Individualistic Perspective. En BROWN y BROOKS (Ed). Career Choice and Development. San Francisco: Josset-Bass. (Pp, 288-310).
- TOLBERT, L.E. (1981). Técnicas de Asesoramiento en Orientación Profesional. Barcelona: Oikos-tau.
- TUCCI, M.A. (1963). " College Freshmen and Vocational Choice". Vocational Guidance Journal, 12, 27-29.
- UNRUH, W. (1979). " Career Decision Making: Theory and Construction and Evaluation". En MITCHELL, A. y JONES, G. KRUMBOLTZ, D.J. (Ed). Social Learning and Career Decision Making. Cranston: the Carroll Press. (Pp. 5-18).
- WEINRACH, S.G. (1980). " Have Hexagon Will Travell: An Interview with JOHN HOLLAND". Personnel and Guidance Journal, 58, (8), 406-414.
- WILLIAMSON, G. (1939). The Clinical Method of Guidance. Review of Educational Research. 9, 214-217.
- WILLIAMSON, G. (1965). Vocational Counseling. New York: MC Graw-Hill.
- ZENER, T.B., y SCHNUELLE, L. (1976). " Effects of the Self-Directed Search on High School Students". Journal of Counseling Psychology, 23, 353-359.

CAPITULO 3:

EL CONSTRUCTO DE LA MADUREZ VOCACIONAL

En el primer capítulo de este trabajo ya se ha indicado que la madurez vocacional (M.V) había surgido dentro del enfoque evolutivo de la toma de decisión vocacional para describir las diferentes dimensiones de conducta a lo largo de los procesos del desarrollo vocacional o de carrera. En efecto, surge el concepto de M.V, como el grado de desarrollo vocacional alcanzado por un individuo en el devenir de su desarrollo.

Desde 1958 hasta estos momentos el constructo de la M.V ha sido objeto de una gran variedad de estudios que han contribuido a clarificar y delimitar su naturaleza y contenido (SUPER y asociados, 1957, 1960, 1971, 1973, 1974, 1977, 1980...; JORDAAN y HEIDE, 1972, 1979; CRITES, 1965, 1973, 1978, 1981, 1984....; OSIPOW, 1983; WESTBROOK, 1971, 1984, 1985; SALVADOR, 1978, 1981, 1983, 1984, 1986). SALVADOR (1984) señala una serie de aspectos prioritarios que han sido el denominador común en las diferentes investigaciones:

- Se han presentado diferentes modelos teóricos de madurez vocacional (SUPER, CRITES, GRIBBONS y LOHNES) que, aunque todos han surgido del Estudio de Patrones de Carrera (CPS), cada uno de ellos posee características específicas que han contribuido a clarificar y conocer un poco más el constructo de la M.V.

- Se han estudiado las dimensiones e índices de la M.V., delimitando sus relaciones entre sí y las correlaciones con otras variables o correlatos, como pueden ser la inteligencia, edad, sexo, curso, nivel de aspiraciones, nivel ocupacional de los padres, etc. Estas variables se asocian con la mejora o deterioro en la M.V.

- Posteriormente se han elaborado y perfeccionado instrumentos para evaluar las diferentes dimensiones y variables de la M.V (RVPS de GRIBBONS y LOHNES, CDI de SUPER, CMI de CRITES, CVMT de WESTBROOK, etc).

- Y finalmente, a partir de esa realidad que nos proporcionan los instrumentos de la M.V, se han diseñado y se han puesto en práctica programas que

contribuyan al desarrollo de la M.V. en las diferentes edades y niveles educativos.

Aparte de este enfoque estructural y de desarrollo de la M.V., basado en el Estudio de Patrones de Carrera (CPS), surgen otros enfoques que comienzan a tener un cierto protagonismo por su practicidad y su interacción entre los determinantes personales y ambientales. Nos estamos refiriendo al modelo de HOLLAND que estructura la madurez vocacional en función de una serie de determinantes, como la consistencia, diferenciación y congruencia. Este enfoque conductual-cognitivo que considera la M.V. como un proceso de aprendizaje que viene determinado por la persona y el ambiente, donde el individuo es un elemento activo. Este enfoque ha dado lugar a otros planteamientos como el aprendizaje social, que es la resultante de la interacción recíproca persona-ambiente, y el enfoque propiamente cognitivo que incorpora definitivamente los procesos cognitivos en el desarrollo de las conductas generales y vocacionales.

3.1.- Modelo Tipológico y Conductual-Cognitivo de la Madurez Vocacional (M.V.).

Como ya se ha indicado, estos estudios de la M.V. no han surgido de los estudios longitudinales de Patrones de Carrera, pero, en estos momentos, su repercusión ha sido tal, que han de tenerse en cuenta en un estudio de la M.V.

A.- Modelo de Madurez Vocacional de HOLLAND.

En el segundo capítulo dedicado a los enfoques del desarrollo vocacional ya se hizo mención a la concepción de la M.V. por parte de HOLLAND.

Este autor aceptó el concepto de la M.V. de SUPER y otros (1957) y CRITES (1965), aunque no lo asumió en su totalidad, sobre todo, en lo que hace referencia a su planteamiento de desarrollo. Su enfoque es más estático. Describe elección vocacional como una "moderna visión diferencialista" (HOLLAND y GOTTFREDSON, 1978). Está convencido que su enfoque es más práctico que el desarrollado por SUPER y CRITES.

Este planteamiento identifica la M.V. como un aspecto

dentro de un concepto más general de madurez psicológica o personal. Concibe la elección vocacional como un producto de factores y determinantes personales y ambientales que están en constante interacción.

Para HOLLAND la persona vocacionalmente madura es aquella que manifiesta un alto grado de congruencia en su elección vocacional, por tanto, implica una serie de determinantes como la diferenciación, consistencia y congruencia.

En efecto, se puede aseverar que el constructo de la M.V., planteado por HOLLAND, tiene una estructura que está basada en tres dimensiones o factores:

. Consistencia. Esta se define como el grado de acercamiento que tiene lugar entre los tipos de personalidad. Cuanto mayor sea la relación entre los tipos de personalidad, mayor será la consistencia de esa personalidad y como consecuencia, también será más consistente la elección vocacional. Lo mismo sucede con los ambientes.

. Diferenciación. Esta es posiblemente la dimensión más estudiada del constructo de HOLLAND y consiste en que cuanto mayor sea la diferencia entre el primer y último tipo, mayor será la diferencia de esa personalidad o de ese ambiente (grado en que un tipo de personalidad predomina en un individuo). Los individuos más diferenciados muestran una personalidad más homogénea y cuanto más diferenciado sea un ambiente más específica será la personalidad del sujeto

La relación entre una personalidad diferenciada y un ambiente diferenciado proporciona un ajuste y una predicción de la elección vocacional.

HOLLAND (1985) diagnosticó que las personas más altamente diferenciadas, reflejan un mayor logro educacional y vocacional, una mayor estabilidad y satisfacción vocacional. Es decir, las personas diferenciadas eran más estables y satisfechas que lo que son las personas indiferenciadas.

. Congruencia. Esta hace referencia al grado de relación entre la personalidad y el ambiente. En efecto, la congruencia es el grado de acoplamiento entre el tipo de personalidad y el de estudios u

ocupación. Cuanto mayor sea el ajuste entre la personalidad y el ambiente, mayor será el grado de congruencia y, por consiguiente, la elección vocacional será más estable y predictiva. Es decir, la adaptación y satisfacción personal se determina por el grado de congruencia entre la personalidad del individuo y el ambiente de trabajo.

Estos tres factores proporcionan tres tipos de perfiles (grado de consistencia, diferenciación y congruencia) que son los que van a determinar el grado de madurez vocacional del sujeto y, como consecuencia, van a predecir el éxito futuro y la satisfacción personal.

Señala HOLLAND (1973) que no todos los individuos manifiestan el mismo grado de consistencia, diferenciación y congruencia. Por lo tanto, se impone un tipo de ayuda distinto. Así por ejemplo, a los individuos que presentan perfiles consistentes y diferenciados se les puede proporcionar directamente la información ocupacional. Por el contrario, a los individuos con perfiles poco consistentes y diferenciados habrá que tratarlos de forma individual con el fin de mejorar su madurez vocacional, antes de que se enfrenten con la información profesional.

Se puede concluir que este enfoque mide la M.V. en términos de consistencia y diferenciación tanto de la personalidad como del ambiente y que sólo a los individuos vocacionalmente maduros (grado de consistencia y diferenciación alto) se les debe proporcionar la información ocupacional, mientras que aquellos que no disponen de ese grado de madurez imprescindible, deben ser tratados individualmente para que logren esa madurez necesaria para recibir la información ocupacional (HOLLAND, 1973).

Uno de los instrumentos que HOLLAND propone para mejorar la M.V. es el Inventario o Escala de Investigación Autodirigida (Self-Directed Search: SDS) que fue publicada en 1970, siendo revisada y modificada en 1977 y 1985 a la luz de las investigaciones llevadas a cabo (se han efectuado gran número de estudios, más de 400, en el período comprendido entre 1970 y 1985) y a la reflexión efectuada por los consejeros o practicantes. Una de las adaptaciones que han tenido una mayor repercusión, ha sido la llevada a cabo por HARRIGTON y O'SHEA (1982) y que ha sido utilizada por COROMINAS (1989) en su Tesis Doctoral.

Su finalidad es hacer reflexionar al individuo sobre una serie de aspectos como las materias escolares, las

habilidades, los valores, los intereses y las características personales, que le van a conducir a unos campos ocupacionales que guardarán congruencia con el tipo de personalidad y ambiente de trabajo que mejor se ajuste a su situación personal,

Este instrumento permite identificar y clarificar su personalidad y las orientaciones del ambiente. Está basado en seis tipos de personalidad y seis ambientes. Su utilidad consistirá en ayudar a los individuos a aprender los procesos de elección y decisión más que la efectividad de una adecuación correcta entre los tipos de personalidad y ambiente de trabajo. Este puede ser un recurso de gran utilidad en la autoexploración vocacional. De alguna manera, esta medida ayuda a incrementar el autoconocimiento y a clarificar el número de alternativas vocacionales que, a priori, se habían considerado.

Este se ha diseñado para que sea autoaplicable y permita la autointerpretación. En estos momentos, tiene las características psicométricas similares a un inventario de intereses y también se presenta en versión informatizada (HOLLAND, 1985).

Finalmente, este enfoque, a pesar de ser un modelo de ajuste o adecuación, basado en un planteamiento de rasgos que no concuerda con un enfoque de desarrollo de carrera, es eminentemente estructural e integral; ha mostrado su utilidad en el desarrollo de programas autoaplicables y autorreflexivos, e incluso, en estos momentos, goza de una gran actualidad. No cabe duda, que su nivel de concreción y explicitación en programas de intervención está más desarrollado incluso que el modelo estructural y de desarrollo de SUPER y CRITES.

Ahora bien, lo que no queda claro en este enfoque son los aspectos dinámicos del proceso de toma de decisiones. HOLLAND no ha asumido los procesos psicológicos que están involucrados en dicha toma de decisiones. Señalan BROWN y BROOKS (1984) que una mayor clarificación de los procesos de toma de decisión harían de este enfoque un modelo más completo y comprensivo.

B.- Enfoque Conductual-Cognitivo de la M.V.

Este surge de los planteamientos neo-conductistas que

han dejado de apoyar que el comportamiento humano se halla controlado por elementos externos al organismo. Los teóricos conductistas comienzan a darse cuenta que los cambios de la conducta humana están cognitivamente mediados, que el organismo dispone de una cierta libertad que le permite controlar su comportamiento. En efecto, se evoluciona desde una situación conductista donde la conducta es controlada por fuerzas ambientales hacia un enfoque más cognitivista, que se preocupa por la información que procede del exterior y luego la estructura con el fin de que sea elemento dinamizador de otras acciones y situaciones que se plantean. Se produce una verdadera interacción de tipo constante y recíproco entre la conducta y los factores ambientales.

El camino quedó abierto entre conductismo y cognitivismo al admitir la existencia de procesos intermedios en la conducta. Algunos de los neoconductistas comenzaron a introducir en sus trabajos determinados constructos de tipo cognitivo imprescindibles para explicar el aprendizaje social (BANDURA), el aprendizaje social y la elección vocacional (KRUMBOLTZ), el autocontrol (THORENSEN) etc.

Señala CASTAÑO (1983) que, en el ámbito de la M.V., este cambio experimentado por el conductismo hacia un planteamiento más cognitivo, proporciona al individuo la posibilidad de incorporar mecanismos de autoobservación y autorregulación para dirigir su propia conducta y así llevar a cabo una elección vocacional lo más autónoma posible.

Finalmente no podemos aseverar que el neo-conductismo y el cognitivismo son totalmente contrapuestos, sino, más bien, sean dos planteamientos que están en los extremos de un proceso de aprendizaje que es la resultante de la interacción recíproca persona-ambiente.

B.1.- Modelo de Aprendizaje Social.

BANDURA y WALTERS (1974) proponen un modelo de interacción recíproca (persona-ambiente) basado en los planteamientos neoconductistas que incluyen componentes cognitivos y sociales. Se sobrepasa el condicionamiento clásico y, al mismo tiempo, el desarrollo de las influencias sociales, como variables que desarrollan y modifican las conductas humanas. El individuo selecciona, organiza y transforma los estímulos que proceden de las influencias externas. Por tanto, según este planteamiento, las personas no son ni

objetos impotentes, controlados por las fuerzas ambientales, ni agentes libres totalmente. Es decir, las personas y el ambiente se determinan de forma recíproca.

El individuo puede aprender a interpretar situaciones y ser responsable de su propia acción. Se trataría de enseñar a los individuos cómo interpretar las experiencias externas e internas y manipularlas en su propio beneficio, teniendo en cuenta las necesidades sociales.

Según este enfoque, el desarrollo de las conductas generales y las específicas de orientación se producen a través de tres mecanismos o procesos fundamentalmente:

- Modelado o procesos vicarios. Este proceso constituye un aspecto indispensable del aprendizaje. Se trata, por tanto, de poner en contacto al individuo con modelos coherentes y comprensivos para que sean imitados o bien se sienta uno modelado por ellos.

Esta capacidad de aprender por observación permite a las personas adquirir pautas de conducta amplias e integradas. En definitiva, de lo que se trata es de poner al individuo en contacto con modelos válidos que le proporcionen una buena transmisión social (BANDURA, 1987).

- Los procesos simbólicos. Por medio de los símbolos las personas pueden resolver problemas sin tener que efectuar todas las soluciones alternativas y pueden prever las consecuencias probables de diversas acciones y amoldar sus conductas a ellas. Sin una capacidad simbólica los individuos serían incapaces del pensamiento reflexivo. Señala BANDURA (1987) que ningún enfoque de la conducta humana puede permitirse el lujo de desatender las actividades simbólicas.

- Procesos y capacidades autorreguladoras. Las personas pueden ejercer un control sobre su propia conducta, disponiendo de factores ambientales que la inducen, generando apoyos cognoscitivos y produciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones.

Estas funciones autorreguladoras se crean por influencias externas y se sirven ocasionalmente de su apoyo. Estos tienen un origen externo pero, una vez establecidas, su influencia determina en parte las acciones del sujeto.

Desde esta perspectiva, el individuo dispone de una serie de potencialidades que pueden desarrollarse y estimularse a través de la experiencia directa y de la vicaria, sin perder de vista que el nivel de desarrollo personal limita las posibilidades de adquisición que pueden hacerse en un momento determinado.

Como ya hemos indicado en el segundo capítulo de este trabajo, para este enfoque la elección vocacional es un proceso de aprendizaje por observación (imitación e identificación) que se estructura, en una serie de fases (atención, retención, reproducción motriz, motivación y refuerzo) y este proceso es la consecuencia de la interacción entre los determinantes personales y ambientales (BANDURA y WALTERS 1974).

Partiendo de este planteamiento KRUMBOLTZ, (1979) desarrolla un enfoque de aprendizaje social para la toma de decisión de la Carrera, donde las conductas, actitudes, intereses y valores se adquieren y se modifican continuamente, debido a las experiencias de aprendizaje.

Las destrezas necesarias para una planificación de la carrera y la actuación educativa y ocupacional se aprende a través de experiencias sucesivas de aprendizaje.

Se destacan cuatro categorías de aspectos que influyen en la toma de decisión: los componentes genéticos y habilidades especiales, las condiciones ambientales, las experiencias de aprendizaje (instrumental y asociativo) y las destrezas para afrontar la tarea.

La toma de decisión de la Carrera se concibe como un proceso comprensivo que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo y que se ve influenciado por factores psicológicos, sociales y económicos. La toma de decisión es todo un proceso cognitivo que implica una serie de estrategias y destrezas que se pueden comenzar a desarrollar ya desde la infancia. Es decir, no basta con la información para hacer una toma de decisión, sino que es necesario crear estrategias para que el individuo pueda utilizarlas y extrapolarlas a cualquier situación de toma de decisiones. Para ello, las simulaciones y los juegos constituyen técnicas de entrenamiento muy útiles y proporcionan experiencias que pueden ser evocadas y transferidas a una situación real, de tal manera, que cuando se efectúe una toma de decisión real, se puedan evocar los diferentes procesos a seguir.

En las simulaciones y juegos, el énfasis no se pone en la decisión en sí, sino en el proceso por el cual se llega a la decisión y la posible extrapolación de este procedimiento a otras situaciones. Con estos recursos, se consiguen adquirir experiencias y familiaridad en este tipo de situaciones y se eliminan las posibles consecuencias de una decisión mal tomada.

Estos dos procesos deben ir interrelacionados, incluyendo una variedad de experiencias vocacionales si se quieren adquirir las destrezas y procedimientos que ayuden a conceptualizar y generalizar el proceso de toma de decisión.

KRUMBOLTZ se sirvió de tres medidas de criterio para evaluar la efectividad del tratamiento de las destrezas de la toma de decisión de la Carrera:

- The Check List of Decision-Making Ability que se administra antes y después del entrenamiento. Son medidas de autoevaluación que ayudan a estimar la habilidad de conductas en la decisión y proporcionan datos del dominio afectivo.
- The Career Decision-Making Skill Assessment Exercise. Es un instrumento cognitivo y mide el conocimiento de los hechos y procedimientos relevantes en la toma de decisión de la Carrera.
- Career Decision Simulation. Este instrumento es administrado individualmente y evalúa cómo una persona lleva a cabo una tarea de decisión simulada.

Los resultados proporcionan evidencia de que un programa estructurado de entrenamiento de toma de decisión de la Carrera, basado en los principios del aprendizaje social, es efectivo y tiene una utilidad a la hora de afrontar el proceso de la toma de decisión.

KRUMBOLTZ y HAMEL (1977) proponen un modelo de toma de decisión que denominan DECIDES que sirve como marco de referencia teórica para la toma de decisión. Para este enfoque todas las decisiones muestran características similares en su proceso de aprendizaje.

Para muchos autores este es un enfoque que reúne todas las condiciones para convertirse en un modelo integrador y comprensivo de la elección vocacional. Lo que ocurre es que

algunas de sus proposiciones aún no han podido ser contrastadas empíricamente.

La madurez vocacional es concebida como la resultante de un grupo de factores y determinantes personales y ambientales que están en permanente interacción.

Aunque este enfoque no es el centro de nuestra investigación, se ha elaborado un programa de simulación de la toma de decisión, basado en el modelo DECIDES de KRUMBOLTZ, con su inventario de destrezas para tomar decisiones (Check-List) y fue aplicado a una muestra de alumnos de octavo y COU. Los resultados serán expuestos en la segunda parte de esta investigación.

B.2.- Modelo cognitivo propiamente.

Autores como CASTAÑO (1983) y LOPEZ ROMAN (1984) destacan una serie de causas que facilitaron el desarrollo del planteamiento cognitivo:

- . El interés por descubrir e investigar la naturaleza del pensamiento.
- . El interés por comprender las situaciones conductuales que se producen en el aula.
- . Se inicia una revisión crítica de la epistemología neopositivista.
- . Se acepta el planteamiento estructuralista de PIAGET (redescubrimiento de PIAGET en EEUU).
- . Aparecen los cognitivistas americanos (BRUNER, AUSBEL, GAGNE) que dan un gran impulso a este enfoque, en un país donde predominaba la corriente conductista.

En este enfoque las variables motivacionales cobran cada vez más importancia en los procesos mentales. BRUNER (1961, 1966) piensa que es insuficiente el modelo de aprendizaje basado exclusivamente en el concepto de refuerzo (aprendizaje social) para explicar los procesos de aprendizaje y de desarrollo. El sistema de recompensas y castigos deja paso a otro tipo de motivación intrínseca que será la que estimule los procesos cognitivos, y haga del individuo un sujeto activo que busca, selecciona, elabora y procesa la información. Una vez efectuado este proceso, la

información pasa a formar parte de la estructura de su pensamiento.

Este planteamiento cognitivo implica un aprendizaje por descubrimiento donde el individuo juega un papel activo dentro del proceso estructurador, generando unas estrategias y unos hábitos de autonomía y participación que facilitan el desarrollo de la personalidad del sujeto. Estas estrategias cognitivas van a contribuir, de una forma definitiva, en la resolución de problemas, y, por tanto, en el proceso de toma de decisión y en la implementación de la Carrera.

Este modelo, a su vez, proporciona un tipo de aprendizaje que viene mediatizado para esa interacción que se produce entre la persona y el ambiente donde el sujeto es el elemento activo del proceso. El individuo se va desarrollando a través de un proceso evolutivo, continuo y secuenciado que le ayuda a estructurar y a madurar personal y vocacionalmente.

Este enfoque cognitivo concibe la M.V. como la resultante de un proceso evolutivo y estructurador que permite una construcción progresiva de la elección vocacional (no se preocupa tanto en qué tipo de elección se hace, sino en cómo la hace) y una mayor interacción educación-orientación. En efecto, este planteamiento se desarrolla en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, para ello, es necesario que el individuo se sienta implicado desde el primer momento en dicho proceso. Pone el énfasis en el rol activo del sujeto que busca las destrezas de carrera.

LOPEZ ROMAN (1984) atribuye al cognitivismo dos logros importantes: En primer lugar, el haber contribuido a que los procesos del pensamiento ocupen una situación preferente en la investigación educativa, planteando su estudio a través del método científico y, en segundo lugar, el haber desplazado la investigación psicoeducativa de los centros de experimentación al aula.

Para KELLER, BIGGS y GYSBERS (1982) este enfoque cognitivo ha jugado un papel importante en los procesos de toma de decisión del desarrollo cognitivo de la carrera, en el aprendizaje y adquisición de destrezas para el enfoque de la carrera, aprendizaje social y elección de carrera, autocontrol, estilos cognitivos, etc.

Entre las diferentes corrientes de este enfoque una de ellas hace referencia a ese acercamiento cognitivo hacia la personalidad del individuo en su globalidad. Es decir, lo que caracteriza a un individuo es la forma en que trata la información y asume las diferentes situaciones que se le presentan. Este estilo de personalidad da lugar a un estilo cognitivo y estos se presentan como procesos integradores en el desarrollo de la personalidad.

Para DE LA ORDEN (1983) el estilo cognitivo ocupa una posición clave dado su carácter de dimensión general que explica el comportamiento intelectual como reflejo de la personalidad dentro de la forma de funcionamiento de un individuo y, como tal, juega un papel importante en el proceso de la toma de decisión y en el desarrollo de la madurez vocacional.

El estilo cognitivo se define como un patrón, estrategia, modelo de comportamiento que caracteriza a un individuo ante tareas y problemas de desarrollo en diferentes situaciones de la vida (DE LA ORDEN y GARCIA RAMOS, 1985). A través de la investigación efectuada se distingue entre estilo y estrategia. El primero es considerado como una forma general de pensamiento y la segunda como el modo de funcionamiento mental del individuo. No obstante, señala DE LA ORDEN (1983) esta distinción sólo podría justificarse empíricamente y sin este aspecto su valor sería muy limitado.

Estos estilos o características definen a los individuos en su modo de pensar, aprender, relacionar y actuar a la hora de afrontar los problemas, en la forma de procesar la información, etc. En efecto, en cada una de estas manifestaciones aparecen diferentes maneras de comportamiento cognitivo que cada individuo asume como forma de organizar y procesar sus experiencias. Sería algo así como la expresión cognitiva de la personalidad global del individuo.

WITKIN y otros (1977) señalan una serie de características que definen a los estilos cognitivos:

- Son bipolares. Esto significa que, al contrario de lo que ocurre con la inteligencia y las aptitudes que son unidireccionales, los estilos cognitivos son bidireccionales; es decir, dentro de un continuum puede acercarse a un polo u otro sin que ello signifique que sea mejor o peor, sino que cada estilo puede ser el idóneo en un contexto específico. Ambos polos

no tienen un valor positivo o negativo por sí mismos. Es, de alguna manera, una dimensión que tiene un valor neutro.

- Son estables y persistentes en el tiempo. Esto no supone que sean totalmente inmodificables, únicamente quiere decir que se desarrollan de una forma lenta y que no son fácilmente manejables por el entrenamiento y/o tratamiento. Esta característica tiene posibles repercusiones educativas y ocupacionales.

- Son dimensiones extendidas y penetrantes en diversos niveles de la conducta y en zonas profundas de la personalidad. Se relacionan con estructuras afectivas, motivacionales y pueden detectarse a través de tests no verbales, debido a sus implicaciones perceptivas.

- Se refieren más a la forma que al contenido de la actividad cognitiva (diferencias individuales en cómo percibimos, pensamos, resolvemos problemas, aprendemos, nos relacionamos con los demás, etc). Su definición se habrá de hacer en términos de proceso.

Autores como KOGAN (1973) o MESSICK (1970) han estudiado el dominio de los estilos cognitivos en comparación con las aptitudes y han podido comprobar que existen diferencias fundamentales entre ambos. Las capacidades y aptitudes inciden sobre el grado de ejecución o nivel de habilidad conseguido. Los estilos conceden más importancia a cómo acontece el proceso del conocimiento.

El estilo cognitivo ha experimentado una serie de investigaciones (BRUNER y otros, 1966; PASK, 1976; KAGAN, 1965; MESSICK, 1970; WIKIN y otros, 1962, 1971, 1976, 1977; FERNANDEZ BALLESTEROS, 1980, 1981; De la ORDEN, 1983, 1985, 1986; GARCIA RAMOS, 1981, 1982, 1986; NAVARRO, 1986) que han identificado y validado diferentes dimensiones del estilo cognitivo, debido a su generalidad y globalidad. Concretamente MESSICK (1970) describe nueve dimensiones o estilos cognitivos. Señalemos los más significativos:

- Dependencia e independencia de Campo (DIC). Dan una interpretación analítica y global de campo perceptivo. Los sujetos más independientes de campo tenían tendencia a adoptar una actitud analítica en la resolución de problemas y los sujetos más dependientes de campo tenían un acercamiento más global.

- Reflexividad e Impulsividad. Esta dimensión da una interpretación de emparejamiento perceptivo. Los sujetos reflexivos procesan aspectos más pequeños de la información que requieren más tiempo para la

asimilación y los sujetos impulsivos procesan aspectos más amplios que requieren menos tiempo. Los reflexivos utilizan estrategias analíticas y los impulsivos de tipo global.

- Control restrictivo y control flexible. Se refiere a la mayor o menor sensibilidad del sujeto frente a la interferencia entre dos modalidades cognitivas.

- Nivelamiento y agudización. Hace referencia al grado en que una persona es capaz de mantener en su memoria la imagen de los estímulos del pasado.

- Tolerancia e intolerancia frente a la inestabilidad. Es la disponibilidad del sujeto para admitir experiencias que difieren de las que ya tenía o conocía.

- Estilo de conceptualización. Se refiere a la forma en que un sujeto clasifica un conjunto de objetos heterogéneos, cuando no se le da total libertad para que los agrupe como desea.

- Escudriñamiento. Es la mayor o menor capacidad del sujeto para comprobar sus juicios o estimaciones respecto a estímulos perceptivos.

No cabe duda, que la dimensión dependencia e independencia de campo perceptivo (DIC) es la que ha experimentado, hasta el momento, un mayor número de investigaciones y la que ha manifestado mayores implicaciones educativas y de orientación. En este sentido, DE LA ORDEN (1983) señala una serie de ámbitos educativos y de orientación de la dimensión DIC:

- Interacción con el rendimiento en las materias escolares.

- Relación con el aprendizaje de conceptos.

- Influencia en el aprendizaje de diversas materias.

- Interacción estilo cognitivo del profesor y del alumno con sus efectos en el rendimiento.

- Relación estilo cognitivo de los alumnos con la elección académica y la orientación escolar.

Este autor llega en su estudio a las siguientes conclusiones: el estilo cognitivo dependencia e independencia de campo DIC parece que juega un papel relevante en el proceso de desarrollo de la elección vocacional. Esta influencia comienza en la Enseñanza Primaria y se mani-

fiesta de forma clara en la Enseñanza Secundaria para continuar en los estudios universitarios. Y, en segundo lugar, el conocimiento de los estilos cognitivos de los alumnos puede ser de utilidad para los estudiantes, educadores y orientadores a la hora de llevar a cabo el proceso de la Toma de Decisión Vocacional.

Otros estudios como los de WITKIN y GOODENOUGH (1985), DE LA ORDEN y GARCIA RAMOS (1985) y FERNANDEZ BALLESTEROS (1980, 1981) confirman igualmente que el estilo cognitivo DIC, es una variable relevante en el campo de la orientación y concretamente en la elección vocacional.

En el apartado que hace referencia a las variables asociadas a la madurez vocacional (M.V.), se hace un estudio más en profundidad de la dimensión dependencia e independencia de campo (DIC), puesto que es una de las variables seleccionadas para validar el constructo de la madurez vocacional, basado en el modelo estructural y de desarrollo de SUPER y CRITES.

3.2- Modelo Estructural y de Desarrollo de SUPER y CRITES.

En este apartado se trata de clarificar el constructo de la madurez vocacional (M.V.), basado en los modelos estructurales y de desarrollo de SUPER y CRITES, centrándonos en aspectos como las características, estructura, dimensiones, instrumentos para medir dicho constructo y las variables asociadas con la M.V.

Este es el modelo de M.V. que se ha adoptado en esta investigación, introduciendo algunos aspectos del modelo cognitivo (estilos cognitivos) y aprendizaje social (simulación de toma de decisiones).

3.2.1.- Características de la Madurez Vocacional.

Una vez delimitado el concepto de la M.V, se pueden analizar algunas de sus características y describir su estructura desde los primeros años de la adolescencia hasta la edad adulta. Señalemos algunas de esas características que definen la M.V.:

- La M.V es multifactorial, no un rasgo unitario. Los factores que la integran podrían investigarse empíricamente. En lo que no coinciden los diferentes autores es en el número de factores o dimensiones. Así, por ejemplo, SUPER y OVERSTREET (1960) señalan veinte variables agrupadas en cinco dimensiones o factores; CRITES (1965, 1973, 1978) indica dieciocho variables y cuatro dimensiones; GRIBBONS y LOHNES (1968) se centran en ocho dimensiones y JORDAAN y HEYDE (1972, 1979) destacan diecinueve factores y sesenta y dos variables en el análisis ORTOGONAL y diez factores y treinta y tres variables en el análisis OBLICUO.

En cambio para WESTBROOK (1980, 1983) no hay evidencia empírica para afirmar que la madurez de carrera sea un constructo multidimensional. De ahí, que este autor haya elaborado un instrumento de M.V, con una sola dimensión y, seis variables. Este planteamiento será desarrollado mas adelante cuando se haga referencia a la validación del constructo de la M.V.

- La M.V. tiene un valor predictivo. Los individuos que se hallan vocacionalmente más maduros es probable que tomen decisiones vocacionales más realistas y estables (CASTAÑO, 1983). BOHN y otros (1970) señalan que el descubrimiento más asombroso de este análisis de diez años de las carreras con estudiantes de Enseñanzas Medias (high school) es el grado de validez predictiva que tienen las variables convencionales escolares con respecto a las pautas ocupacionales, educativas y de las carreras. Este mismo autor insiste en que la falta de validez predictiva de alguno de los supuestos indicadores de la M.V, en el noveno grado (equivalente a primero de Bachillerato) debe interpretarse como un hecho informativo más que decepcionante.

En esta misma línea JORDAAN y HEYDE (1979) insisten en que las correlaciones de la M.V del noveno y doceavo nivel son demasiado bajas para permitir predicciones acerca de cómo será un muchacho en primero de Bachillerato y en el COU. Es decir, el desarrollo se puede acelerar, retrasar o permanecer estacionario. Esto hace que las predicciones sean inciertas, poco estables, pero sugieren que las experiencias exploratorias bien ejecutadas y planificadas pueden contribuir al desarrollo vocacional o de la Carrera.

Para estos mismos autores los datos infieren que las medidas de M.V, pueden predecir ciertas clases de

logros vocacionales adultos, pero que las mejores predicciones se obtienen cuando las medidas de madurez se usan junto a variables convencionales que son teóricamente aceptables y empíricamente válidas tales como la inteligencia, nivel ocupacional de los padres, participación en la escuela y en actividades extraescolares.

- Las conductas designadas por el constructo de la M.V. son conductas de desarrollo. Las puntuaciones promedio en las medidas de M.V. se incrementan con la edad y el grado o nivel educativo de los individuos. En efecto, cada edad está caracterizada por un grupo de tareas que la sociedad espera que los individuos de esa edad o sexo desempeñen con efectividad. Así, por ejemplo, las preferencias vocacionales se vuelven más específicas y se retienen con mayores grados de responsabilidad a medida que los individuos tienen más edad o están en un nivel educativo superior.

La M.V. se concibe como un proceso de desarrollo que se inicia en las primeras edades de la vida del individuo, pudiéndose estructurar en una serie de etapas evolutivas que presentan características típicas en cada edad.

- El desarrollo de la M.V. es un proceso continuo. Esto no quiere decir que sea uniforme y estable. Los Estudios de Desarrollo de Carrera (CDS) y los Estudios de Patrones de Carrera (CPS) han confirmado que la M.V., especialmente en la etapa de la adolescencia, es un proceso irregular y no uniforme. Es decir, el proceso de estas etapas de la vida o de desarrollo no tienen lugar de una forma lineal y uniforme. Algunos invierten sus elecciones ocupacionales, otros que han logrado estabilizarse son excluidos por situaciones de tipo interno o externo y otros no llegan a estabilizarse en una ocupación, siendo su situación inestable o de ensayos múltiples (SUPER y otros, 1957; SUPER y OVERSTREET, 1960; SUPER, 1988). En efecto, los procesos que son predominantes en las diversas etapas de la vida, son ahora vistos como procesos que se repiten más de una vez durante toda la vida en la secuencia de exploración, establecimiento, sostenimiento y declinación.

JORDAAN y HEYDE (1979) señalan una serie de características entre los niveles noveno y doceavo (equivalentes a primero de Bachillerato y COU) como por ejemplo, que el desarrollo vocacional entre dos niveles es irregular y desigual y que el ritmo de desarrollo se puede acelerar y retrasar o permanecer

estacionario en cada individuo. Los diferentes estudios confirman que el ritmo de desarrollo de la M.V. no es constante, varía según las etapas de la vida. Así por ejemplo, después del período que corresponde a la etapa exploratoria de la adolescencia y juventud, el desarrollo se hace más lento.

- El proceso de desarrollo es irreversible. SUPER y BOHN (1973) señalan que si las decisiones no se convierten en una experiencia negativa, aumenta la responsabilidad hacia ella con el compromiso y con la inversión de tiempo, recursos y orgullo. Esta tendencia condujo a GINZBERG (1951) a denominar la elección ocupacional un proceso irreversible.

Por otro lado, en los diferentes sistemas educativos vigentes, cuando un individuo hace una opción de estudios difícilmente puede cambiar la elección no experimentando retroceso, debido a la poca permeabilidad de los sistemas educativos. SUPER (1962) justifica la irreversibilidad de las elecciones profesionales de GINZBERG, en el sentido de que las elecciones de los muchachos del noveno y décimo grado, en muchos de los sistemas educativos, son virtualmente elecciones de caminos preprofesionales por los que el alumno se aproxima progresivamente a un tipo de meta profesional y continuamente se aleja de otras posibles metas profesionales.

Ahora bien, hemos de ser conscientes que los diferentes estudios realizados, han rechazado la aseveración de que la elección ocupacional sea un proceso totalmente irreversible, tal como lo concibió GINZBERG (1951). Estudios como los de FLANAGAN y COOLEY (1966), SUPER (1974d), JORDAAN y HEYDE (1979) han demostrado que los cambios son frecuentes. Solamente el 16% de los individuos del doceavo grado mantenían la preferencia ocupacional del noveno grado y el 56% tenía preferencias que se encontraban en campos completamente diferentes. Estos resultados muestran que los años de los estudios secundarios son esencialmente años de exploración vocacional y no tanto de preparación para las ocupaciones. En definitiva, son años en los cuales se aprende mucho sobre el mundo del trabajo, pero en los que no se elige un trabajo u ocupación.

- La mayoría de las investigaciones sobre la M.V. se han canalizado a través de los estudios longitudinales de Patrones de Carrera (CPS), y de los Estudios de Desarrollo de Carrera (CDS), con el objeto de delimitar el concepto y estructura de la M.V. desde la

adolescencia hasta la edad adulta y, a partir de ahí, desarrollar programas conducentes a mejorar la madurez vocacional.

La idea de que cualquier adolescente, joven o adulto estaba preparado para efectuar una elección y que la decisión vocacional de un alumno de catorce a dieciocho años debería ser definitiva, en el sentido de que sus preferencias y planes se podían determinar, parecía algo sencillo a la luz del enfoque de Rasgos y Factores. Los Estudios de Desarrollo de Carrera, realizados por SUPER y asociados (1957, 1960, 1972, 1979), CRITES (1965, 1973, 1978), GRIBBONS y LOHNES (1968) demostraron todo lo contrario. Las preferencias vocacionales de la mayoría de los alumnos del octavo y noveno grado no eran realistas, lo cual quiere decir, que el proceso de exploración vocacional es un proceso que continúa durante la adolescencia y se prolonga en la edad adulta. Ahora bien, en una determinada edad algunos individuos están más maduros que otros, con mejores planes y mejor informados, debido a una serie de determinantes personales y situacionales que se asocian con el desarrollo de la madurez.

3.2.2.- Estructura de la Madurez Vocacional (M.V)

Como se acaba de indicar en el apartado anterior la mayoría de las investigaciones sobre la Madurez Vocacional (M.V) se han llevado a cabo a través de los Estudios longitudinales de Patrones de Carrera (CPS) de SUPER (1987) y Desarrollo de Carrera de GRIBBONS y LOHNES (1968).

Cada uno de estos estudios ha contribuido a delimitar, definir las variables, a aglutinarlas por su afinidad en torno a dimensiones o factores, que tienen una cierta independencia y que han proporcionado las bases para comprender la estructura de la M.V. desde la adolescencia hasta la edad adulta. En efecto, el constructo de la Madurez Vocacional surge de la concepción evolutiva del desarrollo de la Carrera.

Debido al papel desarrollado por estos dos estudios longitudinales en la clarificación del concepto de la M.V., a continuación se desarrollan algunos de sus principales aspectos:

A.- El Estudio de Patrones de Carrera (CPS).

Este estudio se ha estructurado en cuatro fases: un primer período que comprende desde 1951 a 1952 con alumnos que estaban en el octavo y noveno grado (el equivalente en nuestro Sistema Educativo a alumnos de octavo de EGB y primer curso de Bachillerato); un segundo período centrado en el curso 1955, 1956, con alumnos de doceavo grado (el equivalente a CDU); un tercer período centrado en el curso 1962, 1963, donde se efectúa un seguimiento de los alumnos siete años después de haber dejado el Bachillerato (a los veinticinco años) y finalmente un cuarto período en el curso 1973, 1974, once años después cuando los alumnos tenían treinta y seis años.

La muestra elegida fue de 142 muchachos varones que se encontraban en el noveno grado que es el equivalente al primer curso de Bachillerato, en edades comprendidas entre los catorce y quince años. Dicha muestra procedía de una pequeña población próxima a Nueva York, cuyas características socioeconómicas-culturales no diferían de los del resto del país.

El trabajo preliminar del Estudio de Patrones de Carrera (CPS) proponía veinte variables y cinco dimensiones con una muestra de alumnos de noveno grado (SUPER y OVERSTREET, 1960). Estos autores concluyeron que únicamente seis de las veinte variables disponían de un número suficiente de relaciones estadísticamente significativas para ser tenidas en cuenta y, por tanto, podían ser consideradas como medidas adecuadas de la M.V.:

- Interés por la elección.
- Aceptación de la responsabilidad para la elección y planificación.
- Especificidad de la planificación para la ocupación preferida.
- Extensión de la actividad de planificación.
- Uso de los recursos en Orientación.

Super y otros (1963) en una publicación posterior sugieren que la M.V. en la etapa de cristalización consistía en once conductas: Conocimiento de la necesidad para cristalizar, uso de recursos, conocimiento de factores para considerar, conocimiento de las contingencias que pueden afectar a las metas, diferenciación de intereses y valores,

conocimiento de relaciones presentes y futuras, formulación de una preferencia generalizada, consistencia de la preferencia, posesión de la información respecto a la ocupación preferida, planificación para la ocupación preferida y juicio de la preferencia vocacional.

Posteriormente JORDAAN y HEYDE (1972, 1979), en lo que se ha dado en llamar la segunda parte del Estudio de Patrones de Carrera (CPS II), estructura las variables de la M.V. de diferente forma, concretamente propone sesenta y dos variables de la M.V. para estudiar su estructura. Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial por métodos de los componentes principales y una rotación varimax con solución ORTOGONAL en los niveles noveno y doceavo y para identificar las dimensiones o factores más significativos se buscó una solución OBLICUA, empleando un reducido grupo de variables (33 ó 31). En el anexo 1, se presentan las principales conclusiones a las que llegaron estos autores en dicho estudio.

En la rotación Ortogonal surgieron diecinueve factores independientes en cada nivel (noveno y doceavo) que cubrían más del 78% en el doceavo. Las soluciones oblicuas dieron como resultados nueve y diez factores en los niveles noveno y doceavo respectivamente.

La comparación de los resultados del noveno grado efectuados por JORDAAN y HEYDE (1972, 1979) con aquellos análisis de factores anteriormente descritos por SUPER y OVERSTREET (1960) revelan que emergieron cinco factores de las veintisiete variables en el primer estudio y diecinueve factores de las sesenta y dos variables en este segundo estudio.

Aparecen algunas diferencias notables existentes entre el concepto de M.V. sugerido por SUPER y OVERSTREET (1960) y las formulaciones posteriores de SUPER y otros (1963) y JORDAAN y HEYDE (1972, 1979). En estas últimas revisiones se ha podido comprobar que las variables no están agrupadas según las dimensiones de la M.V. como estaban conceptualizadas originalmente. Se produce un simple listado (SUPER y otros, 1963) y se vuelve posteriormente a agrupar por factores para terminar estructurando las variables de la M.V. en siete categorías o dimensiones: cristalización de los intereses, apropiación o juicio de las preferencias, naturaleza de la experiencia de trabajo, información ocupacional, aceptación de la responsabilidad, planificación e implementación.

Para WESTBROOK (1971, 1980, 1984) estas nuevas formulaciones proporcionan una sugestiva, más que exhaustiva, estructura de la M.V. Estos estudios son todavía provisionales y están sujetos a nuevas revisiones en función de los datos que se van obteniendo en las investigaciones (SUPER, 1974).

A pesar de las dificultades a la hora de definir las variables que confirman la estructura de la M.V., una de las metas del CPS era identificar los factores o dimensiones en la adolescencia y juventud que podían ser predictores del éxito vocacional a los 25 y 35 años.

Igualmente de estos estudios se desprende que el desarrollo de la carrera está constituida por una serie de eventos que tiene lugar durante toda la vida y que este desarrollo sigue modelos generales y responden a las etapas de la vida que un individuo está experimentando.

En estos estudios longitudinales no se utilizó muestra femenina, quizás para eliminar diferencias en cuanto al sexo, pero en estos momentos, se considera un error. El mismo SUPER lo ha reconocido, llegando a admitir patrones de carrera diferentes para las mujeres en función, no tanto del sexo, sino de su status socioeconómico.

Finalmente este estudio ayudó a conocer el desarrollo vocacional de los individuos comprendidos entre los quince y treinta y cinco años y al mismo tiempo desarrollar instrumentos, técnicas que ayudaran a evaluar y pronosticar la M.V.. En definitiva se han podido delimitar las variables de la M.V. y se han elaborado instrumentos para medirlas y, lo que es más importante, ha servido de base en el desarrollo de los modelos de M.V. de SUPER y CRITES, como se verá posteriormente.

Partiendo de estos estudios de Patrones de Carrera de SUPER y asociados, se han ido sacando diferentes monografías con aquello más relevante de la investigación. Son verdaderos estudios técnicos que se concretan en seis monografías. En estos momentos, no todas han sido publicadas.

- En 1957 surge la primera monografía: " Vocational Development: A Framework for Research". SUPER, CRITES, HUMEL, MOSER, OVERSTREET y WARNATH examinaron la posible estructura de un estudio longitudinal del desarrollo vocacional. Fueron tema de estudio el concepto de los modelos de Carrera, las etapas de la

vida vocacional, las tareas del desarrollo vocacional y la Madurez Vocacional propiamente. En concreto, esta primera monografía estuvo centrada en el planteamiento teórico de este estudio y en los métodos de recolección de datos básicos.

- En 1960 aparece una segunda monografía: " The Vocational maturity of ninth grade boys". SUPER y OVERSTREET profundizan en la naturaleza de la M.V. en los alumnos del noveno grado. Ofrece un análisis de la M.V. en los individuos del noveno grado y la definen en función de seis dimensiones y veinte variables. Para ello, se sirven de la entrevista semidirigida.

Las investigaciones conducen a dos hallazgos importantes en este estudio de la M.V de los alumnos del noveno grado:

. Las variables de la M.V no se correlacionan entre sí como deberían hacerlo (su relación es baja).

. El nivel de desarrollo vocacional alcanzado por estos alumnos mostraba que no estaban preparados para afrontar su toma de decisión vocacional (inmadurez).

- En 1972 aparece la tercera monografía que vuelve a reeditarse en 1979 con el título de " Vocational Maturity During the High School Years". JORDAAN y HEYDE examinan los cambios que se produjeron en las actitudes y conductas vocacionales de los alumnos del noveno y doceavo (equivalente al primero de Bachillerato y COU). Para este estudio se ha utilizado el análisis Ortoogonal y Oblicuo. Este análisis reveló diecinueve factores de los cuales quince presentaban estructuras similares en el doceavo grado (COU). Otros factores eran específicos del noveno grado y otros aparecían exclusivamente en el doceavo. En efecto, este análisis de factores muestra que la estructura de la M.V. del joven en el último curso de Enseñanza Secundaria es muy similar al primer curso. La estabilidad de la M.V durante los años de Enseñanza Secundaria es muy inferior a las aptitudes, tales como la inteligencia, aptitudes específicas, etc. Solamente el 16% de los alumnos del primer curso conservaban las mismas preferencias que los alumnos del último curso. El 6% aspiraba a distintas profesiones en el mismo campo ocupacional, pero a distinto nivel, más del 50% estaban interesados en campos ocupacionales totalmente diferentes y más de dos de las terceras partes de los

individuos del último curso no se sentían en absoluto entregados a las ocupaciones a las que decían estar más interesados.

Estos resultados muestran que tanto en el noveno y doceavo grado (principios y final de las Enseñanzas Medias) el período de los estudios Secundarios son esencialmente años de exploración vocacional en lugar de preparación para las ocupaciones y es, a su vez, el período en que los jóvenes aprenden acerca del mundo del trabajo y sobre la forma de adecuarse a ese ámbito aunque, en la mayoría de los casos, no eligen un trabajo.

- En 1978 surge la cuarta monografía: " High School Vocational Maturity and Young Adult Career Success: Factor Analytic and Multiple Step-Wise Regression Analysis from the CPS". SUPER y JORDAAN examinan la relación entre las variables del noveno y doceavo grado, descritas en la monografía anterior, con varios criterios internos y externos de logro a los veinticinco años. La finalidad de esta monografía ya no es tanto el centrarse en la validez del constructo de la M.V., sino en los niveles de predicción que se pueden alcanzar, con individuos que tienen veinticinco años. Se utilizaron dos tipos de predictores: variables convencionales (inteligencia, calificaciones escolares, nivel socioeconómico familiar, actividades extraescolares, etc) y variables de M.V. (información ocupacional, planificación, madurez de intereses, congruencia entre las aptitudes que se poseen y las que requiere la profesión). Se utilizaron, a su vez, cinco variables evolutivas de criterio de éxito vocacional: Estabilidad emocional, realismo de los cambios ocupacionales, éxito ocupacional autocalificado, nivel ocupacional alcanzado y número total de cambios ocupacionales realizados. Las cuatro primeras resultaron significativas. Las correlaciones son cada vez más significativas entre las distintas variables de la M.V. y los criterios según vayan madurando y según se vayan acercando en el tiempo el predictor a sus criterios (SUPER, 1974d).

- La quinta monografía se centrará en el final del seguimiento que terminó en 1973 y describirá los logros vocacionales de los individuos a los treinta y cinco años. En consecuencia esta monografía señala JORDAAN y HEYDE (1979) se convertirá en un estudio de los factores determinantes de la M.V. desde la adolescencia hasta la etapa adulta.

- Y finalmente la sexta y última monografía programada hará hincapié en una serie de estudios de casos de carrera que han tenido lugar durante todo el proceso longitudinal, es decir, desde los quince hasta los treinta y seis años.

B.- El Estudio de Desarrollo de la Carrera (CPS)

GRIBBONS y LOHNES (1968) llevaron a cabo un estudio de tipo longitudinal con ciento once muchachos de ambos sexos del octavo grado (el equivalente a octavo de EGB). Este trabajo se basó en algunos de los supuestos del Estudio de Patrones de Carrera (CPS) y el seguimiento se hizo en los niveles octavo, décimo, doceavo y dos años después de terminada la escuela Secundaria. Los instrumentos para evaluar el grado de madurez vocacional (M.V) fueron la entrevista o cuestionario oral y las Escalas de Facilidad para la Planificación Vocacional (RVPS).

Los resultados confirmaron lo mismo que el CPS, es decir, que el desarrollo de la M.V. en la adolescencia no es totalmente un proceso uniforme, sino que experimenta ciertos avances y estancamientos.

Estos autores destacan los procesos diferenciales que se producen en el devenir del desarrollo vocacional:

- . Identificaron los procesos de la madurez que ellos denominan emergente que provoca situaciones de tropiezos, ensayos, estancamiento y establecimiento.
- . También se producen situaciones de madurez constante y persistente que provocan, en este caso, una estabilidad y aceleración del proceso.
- . Y, por último, se dan períodos de inmadurez constante, que provocan situaciones de estancamiento y deterioro del proceso de M.V.

Para GRIBBONS y LOHNES (1968) prácticamente la mitad de los individuos de ambos sexos en este nivel educativo entraban en la categoría de madurez emergente. Menos de la tercera parte de cada sexo se pudo comprobar que mostraban retroceso y más de la décima y quinta parte de los muchachos y muchachas respectivamente, mostraron inmadurez constante. Estos datos confirman lo que ya se comprobó en el CPS, que la estabilidad de la M.V. en la adolescencia es muy bajo e inconsistente.

Haciendo un seguimiento con estos alumnos dos años después de terminar la escuela secundaria se pudo comprobar que:

- . Más de la mitad de los muchachos tuvieron éxito y una sexta parte mostró una cierta neutralidad en su ocupación.

- . Más de la tercera parte tuvieron éxito al mantener la opción profesional elegida, más de la mitad no seguían la opción y un tercio era neutral.

TOLBERT (1981) señala que algunos de los resultados obtenidos en este estudio están en desacuerdo con la teoría subyacente a la espera de poder confirmarlos con nuevas investigaciones. Esto quiere decir, que se ha de mostrar una cierta precaución a la hora de evaluar y extrapolar estos datos.

Finalmente este estudio planteó la M.V. más en términos de una aptitud para la planificación Vocacional y destaca las siguientes conductas o dimensiones que denomina " La buena disposición para la planificación profesional" y que pueden ser incluidas en el concepto de M.V.:

- . Factores en la elección del curriculum.
- . Firmeza y debilidad verbalizada.
- . Cuidado de la autoevaluación.
- . Evidencia de la autoevaluación.
- . Intereses.
- . Valores.
- . Independencia de la elección.

Estas dimensiones han sido extraídas de protocolos de entrevistas semiestructuradas.

3.2.3.- Dimensiones y estructura de la Madurez Vocacional.

Los estudios longitudinales del CPS y CDS han dado lugar a dos modelos basados en el constructo de la M.V.: Modelo de SUPER y Modelo de CRITES.

Cada uno de estos modelos trata de mostrar las variables y factores o dimensiones que configuran dicho constructo.

SUPER (1963) se formuló las siguientes preguntas: ¿Hay un constructo de M.V subyacente en las variables del CPS?. ¿Puede este constructo ser validado?. A estas y otras preguntas se intentará dar respuesta en este apartado, aportando aquella información que pueda clarificar estas cuestiones.

A.- Modelo de SUPER

Este modelo tiene presente su dimensión evolutiva y la posibilidad de analizar las relaciones del constructo de la M.V. con otras variables personales y situacionales (inteligencia, logro académico, status socioeconómico). En efecto, no sólo contempla las dimensiones estructurales, sino que incorpora otros elementos que le da una perspectiva temporal o evolutiva. La M.V. es una estructura de características y conductas supeditadas a un proceso evolutivo (SUPER, 1974).

- Modelo estructural de la M.V.

Para SUPER (1974) la M.V. es un juego de rasgos que siempre se está desarrollando, lo cual quiere decir que su estructura cambia en las diferentes etapas de la vida. Este autor presenta un modelo teórico estructural de la M.V. del noveno y doceavo grado con sus principales dimensiones y las relaciones teóricas que se espera existan entre ellas. Es decir, los coeficientes de correlación que aparecen no se han obtenido empíricamente.

En el anexo 1 se presentan las tablas 1 y 2 con el modelo teórico-estructural de la M.V. en el noveno y doceavo grado.

En dichos niveles (noveno y doceavo) se ha estimado que las correlaciones son significativas pero a un nivel discreto y que están basadas en la teoría y en los datos y, por tanto, no son correlaciones observadas en ningún estudio (SUPER, 1974d).

En función de estos datos se puede comprobar que las variables de la A a la S que hacen referencia a las dimensiones o factores (Planificación, Exploración, Información, Toma de decisión y Orientación a la realidad) miden la Madurez Vocacional en alguna edad, aunque se cuestionó la conveniencia de algunas variables en el noveno grado (autoconocimiento, realismo, consistencia, cristalización y experiencia en el trabajo), mientras que se consideró probable su presencia en el doceavo grado.

Y las variables que no son de M.V (inteligencia, logro académico y status socioeconómico) contribuyeron a destacar algunas de las importantes diferencias entre la M.V y sus posibles causas.

En cuanto al noveno grado cabe destacar que en el primer factor (Planificación) sus relaciones estimadas son de .45. El segundo factor (Exploración), el tercero que hace referencia a la Información y el cuarto (Toma de decisión) muestran unas correlaciones intergrupos de aproximadamente .25. Esto demuestra que tienen algo en común y, a su vez, apoyan la teoría de que estos factores forman parte de la M.V.

Destaca SUPER (1974d) que es importante, desde el punto de vista teórico y práctico, que el factor de Orientación a la realidad no esté interrelacionado ni dentro ni entre los factores restantes, por lo menos en este nivel (noveno grado).

Por último, en el doceavo grado las correlaciones son muy similares en los factores de Planificación, Exploración, Información y Toma de decisión a los del noveno grado (variables de la A a la N). Aparecen correlaciones bajas aunque significativas dentro del factor Orientación a la realidad (variables de la Q a la S) y entre este factor y el resto.

Las correlaciones de las variables de la M.V. con la inteligencia, logro académico y status socioeconómico empiezan a ser significativas. Esa correlación es mayor en las variables del factor información y SUPER (1974) lo atribuye a la relación entre la inteligencia y los factores o dimensiones cognitivos de la M.V.

Se puede concluir que el análisis factorial de la M.V. muestra que la estructura vocacional en el doceavo grado es muy similar al noveno grado, aunque se ha de destacar que

las variables del factor orientación a la realidad en el noveno grado no correlacionaron y sí lo hicieron en el doceavo grado. Hay igualmente una serie de variables que en el noveno grado no han madurado, como, por ejemplo, el tipo de información ocupacional, y que las correlaciones entre las diferentes variables fueron más bien moderadas. La M.V. está relacionada con otras variables Psicológicas y Ambientales como son la inteligencia, el logro académico y el status socioeconómico.

Para SUPER y HALL (1978) la estructura de la M.V. está constituida por cinco grupos de factores:

- Dos de carácter Actitudinal: Planificación o perspectiva de tiempo (distante, mediato e inmediato) y Exploración (conocimiento y uso de los recursos).
- Dos factores de carácter Cognitivo: La Información y la toma de Decisiones.
- Un último factor de Maduración tardía: Orientación a la realidad (predominantemente cognitiva).

La M.V. en la edad adulta postula los mismos factores o dimensiones que el modelo adolescente. En lo que difieren es en la universalidad del conocimiento e información necesaria en la adolescencia y en su particularidad en la edad adulta (SUPER, 1974d, 1977b). Es decir, los aspectos que hay que explorar, el tipo de información, el contenido de las decisiones, la información sobre sí mismo y sobre el mundo laboral serán diferentes en la etapa adulta, pero los principios y planteamientos serán los mismos que en la adolescencia.

- Modelo de desarrollo teórico de la M.V en la adolescencia.

Como ya se ha indicado SUPER (1974d, 1977b) trató de ir más allá de los modelos puramente estructurales de la M.V. del adolescente y se orientó hacia un modelo evolutivo sin dejar de ser estructural. Ambos se complementan.

Este modelo de desarrollo lo que pretende es comprobar el ritmo diferencial y las correlaciones progresivas del desarrollo de los factores de M.V. que experimentan con la edad y con el nivel educativo.

En el anexo 2 se presenta la tabla 3 con el modelo de

desarrollo teórico de la M.V. en la adolescencia (grados del octavo al catorceavo).

Los datos confirman que las correlaciones son cada vez más elevadas entre las distintas variables de la M.V y los criterios apropiados, según vayan madurando los individuos y según se vayan acercando en el tiempo el predictor a sus criterios. También se ve más claro el ritmo diferente de desarrollo de los distintos factores según la edad y el nivel o grado educativo.

Hay una serie de variables, como, por ejemplo, cierto tipo de información, que en el noveno grado no tenían significación y más adelante adquieren un mayor protagonismo y, al contrario, variables como el status socioeconómico, pierden paulatinamente su relevancia (SUPER, 1974d).

De este análisis se desprenden las siguientes conclusiones:

- El hecho de que la adolescencia sea una etapa de exploración, significa que se ha de hacer hincapié en la necesidad de facilitar una exploración planificada a través de la educación y los que abandonan la escuela y se dirigen al mundo del trabajo han de poner en práctica una preferencia vocacional.
- El desarrollo vocacional de la mayoría de los jóvenes, no han llegado a un grado de madurez que permita afrontar las posibles decisiones vocacionales.
- La estabilidad de la madurez sigue siendo inferior a otro rasgo o variables que no son de la M.V. como la inteligencia y el logro académico.

No debe olvidarse que estos modelos presentados por SUPER (1974d),1977b) son a la vez hipotético-deductivos e inductivos que no se basan estrictamente en los datos observados, sino que representan la teoría y cómo la concebimos a la luz de la investigación empírica. Por tanto, son modelos que están sujetos a nuevas revisiones en función de los datos que vayan apareciendo en posteriores trabajos e investigaciones.

Es obvio, que estos modelos han sentado las bases del constructo multidimensional de la M.V con un doble enfoque estructural y de desarrollo.

Este modelo de SUPER ha experimentado un fuerte avance con las nuevas aportaciones empíricas proporcionadas por JORDAAN y HEYDE (1972, 1979). En efecto, el estudio de Patrones de Carrera (CPS) estaba especialmente interesado en identificar empíricamente los grupos de variables que estaban relacionados y que podían proporcionar las bases para comprender la estructura de la M.V. de los mismos sujetos en dos momentos de ese continuum de su desarrollo (novenio y doceavo grado).

En el anexo 3 se presentan aquellos aspectos más relevantes del estudio llevado a cabo por JORDAAN y HEYDE (1972, 1979).

Otros análisis, empleando procedimientos diferentes de análisis factorial, han propuesto una serie de factores como determinantes de la M.V. en la adolescencia, que coinciden, en su mayoría, con los propuestos por JORDAAN y HEYDE (1972).

Lo que sí ha quedado claro por parte de este estudio ha sido que la M.V. es un constructo mucho más complejo que lo que se pensaba en un principio, en las primeras formulaciones (SUPER y otros, 1957, 1963 ; SUPER y OVERSTREET, 1960).

Uno de los hallazgos de este estudio de JORDAAN y HEYDE, sugiere que el desarrollo vocacional del individuo se puede evaluar mejor centrándose en aquellos rasgos y conductas que se comprueba que aumentan entre los niveles noveno y doceavo, los cuales se representan por factores muy similares en los dos niveles y poseen una validez de constructo.

Estos autores mostraron en su análisis factorial, lo mismo que habían confirmado años atrás SUPER y OVERSTREET (1960): que no había virtualmente diferencias en la estructura de la M.V. de los individuos del noveno y doceavo grado (adolescencia).

A modo de síntesis se podrían remarcar los siguientes aspectos:

. El desarrollo vocacional en la adolescencia es un tanto irregular y diferencial. Algunos rasgos y conductas son más destacables en el noveno nivel y viceversa.

. Por razones todavía poco explicables el ritmo de desarrollo puede acelerarse o retrasarse en cada individuo.

. Es difícil en esta etapa evolutiva (adolescencia) establecer predicciones acerca de cómo será un muchacho del noveno grado en el doceavo, puesto que las correlaciones de la madurez vocacional son bastante bajas.

. La estabilidad (madurez vocacional consistente y la inmadurez consistente) y el cambio (mejora o deterioro) entre el noveno y doceavo grado, no se pueden identificar con ningún grado de certidumbre. Se puede inferir que la mejora o deterioro en la madurez vocacional puede estar asociada a una serie de variables como la inteligencia, el nivel socioeconómico, logros escolares, autoconcepto, nivel de aspiraciones, etc., aunque, hasta el momento las correlaciones de estas variables con la M.V. no tienen un nivel de significación muy alto.

Estos y otros aspectos necesitarán de más estudios para que puedan contribuir a clarificar aún más el constructo de la madurez vocacional y a responder a preguntas como las que se han hecho JORDAAN y HEYDE en este estudio, y que no han quedado totalmente resueltas. Por ejemplo: ¿Qué variables se asocian con la mejora o deterioro en la madurez vocacional entre el noveno y doceavo grado?.

B.- Modelo de CRITES

CRITES (1965) en un intento por organizar de forma diferente las variables de la M.V., a como lo había hecho el modelo de SUPER, planteó un modelo jerárquico y estructural.

Se basó en el trabajo efectuado en el Estudio de Patrones de Carrera (CPS), por tanto, las dimensiones y las variables, incluidas en el modelo, eran similares a las propuestas por SUPER y OVERSTREET (1960). Intentó, de alguna manera, perfeccionar el modelo de SUPER y desarrollar un instrumento de evaluación de la M.V. con aquellas dimensiones (actitudes y competencias para la elección vocacional) que no fueron estudiadas en profundidad en el CPS.

Este modelo, en lugar de comparar las conductas para hacer frente al desarrollo vocacional del individuo con aquellas de su edad, tal y como lo hacía el CPS y el estudio de desarrollo de Carrera (CDS), CRITES (1965), consideró que la mejor comparación se producía con los individuos mayores en la misma etapa vocacional de la vida. Así pues, se compararon chicos del noveno grado, no con muchachos de este grado sino con los del doceavo.

CRITES (1969a) diseña un nuevo modelo de M.V. en la adolescencia, siguiendo los esquemas de VERNON (1950) de la estructura de la inteligencia que adapta a la dimensionalidad de las conductas de Carrera un factor general, cuatro factores de grupo y dieciocho variables.



* Las variables indicadas en asterisco (*) no se contemplan en las revisiones del modelo, efectuadas en 1973 y 1978.

Este modelo se estructura en cuatro dimensiones o factores de grupo: consistencia, realismo de la elección de carrera, competencias y actitudes de elección de Carrera. Las competencias se refieren a los procesos cognitivos y las actitudes a las conductas de dominio afectivo. Estas cuatro dimensiones dan lugar a dieciocho variables, tipo de conducta o características que constituyen la M.V. Trece de estas variables fueron incluidas en el modelo CPS de SUPER y asociados, una fue utilizada más tarde en la investigación del CPS, una se utilizó por primera vez en el estudio de desarrollo de Carrera (CDS) y las otras tres aparecen por primera vez en este modelo. Todas estas variables y conductas constituyen para CRITES (1965, 1973 y 1978) una representación del constructo de la M.V que denomina GRADO DE DESARROLLO DE LA CARRERA (cociente de la M.V.).

Este modelo tiene tres niveles interrelacionados:

- En el nivel más bajo están las variables y conductas de Carrera, las cuales teóricamente deberían madurar con el tiempo.

- En el nivel intermedio las variables se agrupan en grupos de factores interrelacionados con los coeficientes de correlación esperados dentro del grupo, variando desde el .50 hasta .70.

- En el nivel más alto está el grado de desarrollo de la carrera que se define por lo que tienen en común de los factores de grupo.

Es decir, los niveles más altos se construyen a partir de las relaciones entre variables en los niveles más bajos.

CRITES (1974b) insiste en que un modelo de M.V. debe demostrar que las dimensiones del desarrollo vocacional y las correlaciones entre ellas corresponden a unos supuestos teóricos. El segundo paso consistirá en probar empíricamente el modelo y comprobar hasta qué grado éste está de acuerdo con la realidad. Para este autor el modelo jerárquico proporciona una representación gráfica de lo que pueden ser las relaciones que se establecen entre las variables de un factor y entre factores, pero no define ni enumera cuáles son las variables.

De este modelo de CRITES se desprenden dos supuestos básicos:

- Es un modelo Jerárquico en el cual se pronostican correlaciones significativas relativamente altas, entre variables dentro de un factor y correlaciones moderadas de variables entre los factores.

- El modelo se diferencia más intensamente en el final de la adolescencia que en el principio de la misma. Es decir, conforme el individuo se desarrolla las dimensiones de la M.V. aumentan y cambian. Estas se hacen más complejas y diferenciadas y el individuo se hace más autónomo e independiente.

CRITES (1974b) está convencido que su modelo jerárquico de la M.V. es el mejor para describir las correlaciones de las variables y de los factores, aunque es consciente que la investigación habrá de ser la que determine qué modelo se adapta mejor a estos fines.

Para SUPER (1974d) la contribución más importante de este modelo es la distinción que ha llevado a cabo entre variables cognitivas y actitudinales y la claridad con que se describen en el modelo jerárquico.

Para validar y descubrir hasta qué punto el constructo de este modelo de madurez de Carrera encaja en la realidad, CRITES (1965) construye un instrumento (Inventario de Madurez de Carrera: CMI), que mide dos de los cuatro factores del modelo (actitudes y competencias), como veremos en el siguiente apartado que hace referencia a los instrumentos para evaluar la Madurez Vocacional. Todo ello, va a permitir un mayor entendimiento teórico de la Madurez de Carrera y, al mismo tiempo, nos proporcionará orientaciones de cómo se puede reforzar ésta a través de la ayuda y asesoramiento en los programas de intervención.

3.2.4.- Instrumentos para medir el constructo de la Madurez Vocacional (M.V).

Partiendo de las formulaciones teóricas de los modelos de M.V., surgen los instrumentos para evaluar la estructura factorial de éste constructo. En un principio, y dentro de los estudios longitudinales de Patrones de Carrera, aparece la Entrevista Semiestructural como primer instrumento para evaluar la M.V.; pero, vistas las dificultades que entrañaba la recogida de datos y la tipificación de los resulta-

dos, se desarrolló por parte de GRIBBONS y LOHNES (1964), dentro del modelo de desarrollo de Carrera, la entrevista estructurada (the Readiness for Vocational Planning Scales: RVPS) que terminó utilizándose como un cuestionario oral, resultando un poco más práctico aunque seguía teniendo cierta dificultad en la recogida de la información y en su consistencia interna.

Será CRITES (1965) quien elabore el primer cuestionario centrado en una escala de actitudes (Vocational Development Inventory: VDI) en 1973 y 1978. Se le añadiría el test de competencias, dando lugar al Inventario de Madurez de la Carrera (Career Maturity Inventory: CMI). Posteriormente aparece el Inventario de Desarrollo de Carrera (Career Development Inventory: CDI) de SUPER y FORREST (1972) y finalmente WESTBROOK (1970, 1974) decide hacer un instrumento centrado en un factor de tipo cognitivo, el test Cognitivo Madurez Vocacional (Cognitive Vocational Maturity test: CVMT).

Aparte de estos instrumentos han ido apareciendo otros como el Career Decision-MAKING-System y Vocational Preference Inventory de HOLLAND, New Mexico Career Education Test-Series de HEALY y KLEIN, Assessment of Career Development que es un programa de test del American College, Career Awareness Inventory de FADALE, the Career Skills Assessment Programme del College Entrance Examination Board, the Career Adjustment and Development Inventory de CRITES, etc.

JEPSEN y PREDIGER (1981) se preguntan si los instrumentos son dimensiones de desarrollo de Carrera tan dispares como sugieren los nombres de las escalas. A pesar de la variedad de éstas, llegan a la conclusión que las diferencias que se presumían entre la variedad de escalas no son tan claras como sus nombres sugerían. Se ha de insistir que los instrumentos derivados del CPS evalúan únicamente algunos de los factores que confirman la M.V.

SUPER (1974d) insiste en que estos instrumentos no se han diseñado para comprobar si un individuo ha llevado a cabo una buena decisión, sino más bien para evaluar algunos aspectos o dimensiones de la M.V.. Aunque reconoce que estas medidas pueden mostrar la buena base que tiene un estudiante para elegir, sobre todo si el inventario es multifactorial.

Por tanto, la finalidad de estos instrumentos es evaluar el desarrollo de la M.V. en las diferentes edades,

diagnosticar, a su vez, aquellas áreas o aspectos en los que existen deficiencias (información, planificación, recursos, toma de decisión) y evaluar los programas de intervención y ver hasta qué punto se han logrado ciertos objetivos que se habían propuesto (HARMON, 1974).

Y todo ello, teniendo una cierta cautela a la hora de utilizarlos con los poco favorecidos social y culturalmente (marginados, menos aventajados e incluso con las mujeres (HARMON, LOCASCIO y RICHARDSON, 1974). No cabe duda que estos instrumentos reflejan una orientación hacia los blancos de clase media. SUPER (1974d) insiste en que se ha de evaluar la Madurez Vocacional pensando en el individuo medio. Ahora bien, destaca que sería necesario disponer de dos tipos de instrumentos que hicieran posible una evaluación en término tanto en la subcultura en la que se mueve como en la cultura en la cual debería poder moverse. Los mismos autores de estos instrumentos son los primeros en reconocer que las medidas de M.V., deben de ser complementadas por otras medidas o instrumentos convencionales.

En este apartado nos centraremos en el estudio de aquellos instrumentos que tras los que subyace un modelo teórico de M.V. como las escalas de Readiness of Vocational Planing (RVP) de GRIBBONS y LOHNES, la entrevista Semiestructurada de SUPER y otros, el Career Maturity Inventory de CRITES (CMI), el Career Development Inventory de SUPER (CDI) y el cognitive Vocational Maturity Test de WESTBROOK (CVMT), analizando su contenido y estructura, validez y fiabilidad para terminar con un análisis comparativo de todos ellos.

A.- LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (Semi-Structured Interview).

Esta fue utilizada en el Estudio de Patrones de Carrera (CPS) de SUPER y otros (1957). En este tipo de entrevista no hay cuestiones concretas que el entrevistador formula. Su estructura es muy amplia al principio, consiste en tópicos de carácter general que conforman las primeras cuestiones para terminar especificando un poco más las preguntas sobre aspectos como experiencias de la escuela, preferencias vocacionales, planes educativos y vocacionales, experiencia de trabajo, autoconceptos y fuentes de formación.

La flexibilidad de este tipo de entrevistas permite deducir respuestas con una mayor profundidad, aspecto que

no es posible afrontar en los inventarios o cuestionarios cerrados.

Este tipo de entrevistas semiestructuradas puede ser un recurso útil para extraer y plantear hipótesis, que pueden más tarde someterse a una prueba más sistemática a través de otro tipo de instrumentos.

La desventaja se centra en que los resultados no son frecuentemente comparables de una entrevista a otra. Es decir, la complejidad del análisis las hace menos eficientes que las entrevistas estructuradas.

En cuanto a su temporalización en la aplicación, los sujetos eran entrevistados en cuatro ocasiones en el noveno grado y una en el doceavo. Las entrevistas del noveno grado duraban aproximadamente 40 minutos, que coincidía con el modelo de una sesión de clase y las aplicadas al doceavo grado se extendían entre una hora y hora y media aproximadamente.

B.- SCALES OF READINESS FOR VOCATIONAL PLANING (RVP)

Este instrumento surge de la concepción teórica de los estudios longitudinales de Patrones de Carrera y en concreto del Estudio de Desarrollo de Carrera de GRIBBONS y LOHNES (1968). Estos autores desarrollaron un cuestionario de entrevista estandarizada con claves de puntuación para evaluar la Madurez Vocacional (M.V) de los individuos de ambos sexos, que se encontraban en los niveles octavo, décimo, doceavo y dos años, después de haber terminado la Enseñanza Secundaria.

. Contenido de las escalas.

En la confección de este instrumento se tuvieron presentes una serie de variables de la M.V. extraídas fundamentalmente del estudio de Patrones de Carrera (CPS) de SUPER, que se estructuraron en ocho escalas con un total de cuarenta y un items.

Escalas

1- Factores a tener en cuenta en la elección del curriculum.

Descripción

. Conocimiento de aspectos relevantes para la elección del Sujeto (capacidades, intereses, valores, etc) y su relación con la elección ocupacional.

2- Factores a tener en cuenta en la elección ocupacional.

. Conocimiento de los factores relevantes en la elección ocupacional: capacidades, intereses, valores, requisitos educativos, su relación con los cursos de la escuela. exactitud en la descripción de la preferencia ocupacional.

3- Consistencia y debilidad de la verbalización de las capacidades (Autoevaluación)

. Conocimiento de la relación entre las capacidades personales y las elecciones educativas y profesionales.

4- Exactitud de la autoevaluación (precisión de la autoapreciación).

. Comparación de las estimaciones realizadas por el sujeto sobre sus habilidades con su actuación en los tests de aptitudes académicos.

5- Evidencia de la autoevaluación

. Calidad de la evidencia dada por la evaluación de sus propias habilidades.

6- Intereses

. Conocimiento de los intereses y sus relaciones con la elección vocacional.

7- Valores

. Conocimiento de los valores y sus relaciones con la elección vocacional.

8- Independencia de la elección

. Buena disposición para adquirir responsabilidad personal para sus elecciones.

Las escalas 1, 2, 6, 7 y 8, se contemplan en los trabajos de SUPER aunque con algunas modificaciones. Por el contrario, las tres escalas restantes no se contemplan en las variables desarrolladas por el CPS, son totalmente originales y hemos de destacar que es el único instrumento que mide el autoconocimiento (la autoevaluación).

. La fiabilidad del cuestionario oral o entrevista estructurada se estableció por el método interjueces. Los resultados confirmaron que el 69% de las correlaciones eran superiores al 0,90, el 11% estaban entre .80 y .89 y el 20% restante se encontraban entre .79 y .70. Esto quiere decir que las respuestas en la mayoría de los ítems presentan suficiente consistencia.

. Validez. Para afrontar este proceso de validación, se han tenido en cuenta cuatro tipos de validez:

- Validez de contenido que hace referencia a si cada ítem y escala miden lo que pretende que midan. Esta validez se determinó a través de una serie de expertos que debían ordenar los protocolos de cinco sujetos en función de la capacidad registrada. Se pudo comprobar que existía una correlación entre los expertos y los criterios previamente fijadas para cada una de las escalas.

- Validez de Constructo. Se trataba de validar tres supuestos sobre la Madurez Vocacional (M.V): El crecimiento a través del tiempo, la estabilidad o persistencia y la multidimensionalidad.

En cuanto al primer supuesto se apreciaron diferencias significativas en los diferentes cursos y en cada una de las escalas, confirmando que la M.V. se desarrollaba con la edad. A excepción de una serie de individuos del décimo grado que mostraban niveles más bajos que los presentados por otros del octavo.

En lo que hace referencia al segundo supuesto de estabilidad y persistencia, los datos confirman una moderada estabilidad. Sólo una escala (factores en la elección vocacional) no presentó dicha estabilidad.

Finalmente, en cuanto a la multidimensionalidad también fue confirmada debido a la independencia mostrada en las ocho escalas.

- Validez Concurrente

Entre los datos de validez concurrente citado por GRIBBONS y LOHNES (1968) se pudo comprobar que las puntuaciones de la M.V. con la inteligencia en los grados octavo y décimo mostraron una correlación significativa. Por el contrario, no resultaron significativas las relaciones M.V. con el sexo y el status socioeconómico en estos mismos niveles (octavo y décimo).

- Validez Predictiva. Esta fue estudiada comparando las puntuaciones obtenidas con diversos criterios evaluados en el doceavo grado y dos años después una vez terminada la Enseñanza Secundaria.. Las escalas no mostraron la validez predictiva para la consistencia de las preferencias ocupacionales y nivel de aspiraciones en los grados octavo y doceavo. En cambio sí apareció la predicción con el nivel socioeconómico de la preferencia ocupacional, elección de curriculum, aspiraciones académicas, grado de planificación.

Pero lo más sorprendente ocurre a la hora de estudiar el valor predictivo entre los niveles octavo y siete años después. Las puntuaciones en cinco de las ocho escalas del RVP en octavo se relacionaron con las aspiraciones académicas, nivel de aspiración profesional y grupo ocupacional. Sin embargo, las puntuaciones en el décimo grado no presentaban relaciones significativas. Es decir, las puntuaciones del octavo grado tenían más validez predictiva que las puntuaciones del décimo grado. Se puede concluir que este instrumento no parece válido a la hora de evaluar las aptitudes para la planificación vocacional (RVP) en los niveles octavo y décimo grado.

C.- CAREER MATURITY INVENTORY (CMI)

Este instrumento creado por CRITES (1965) surge del Estudio de Patrones de Carrera (CPS) de SUPER y asociados (1957, 1960). No olvidemos que CRITES perteneció a este grupo en la primera época hasta que comenzó su trabajo de investigación por separado (Vocational Development Project), constituyendo un modelo jerárquico y estructural de Madurez Vocacional, como ya se ha comentado en el capítulo anterior de este trabajo.

La finalidad de este instrumento era validar el modelo de madurez de carrera y comprobar hasta qué punto encajaba en la realidad (CRITES, 1969). En concreto, mide dos de los cuatro factores del modelo (competencias y actitudes de la elección de carrera). Las otras dos dimensiones (consistencia y realismo de la elección de carrera) ya habían sido estudiadas y validadas por SUPER y OVERSTREET, 1960; GRIBBONS y LOHNES, 1968 y CRITES, 1969.

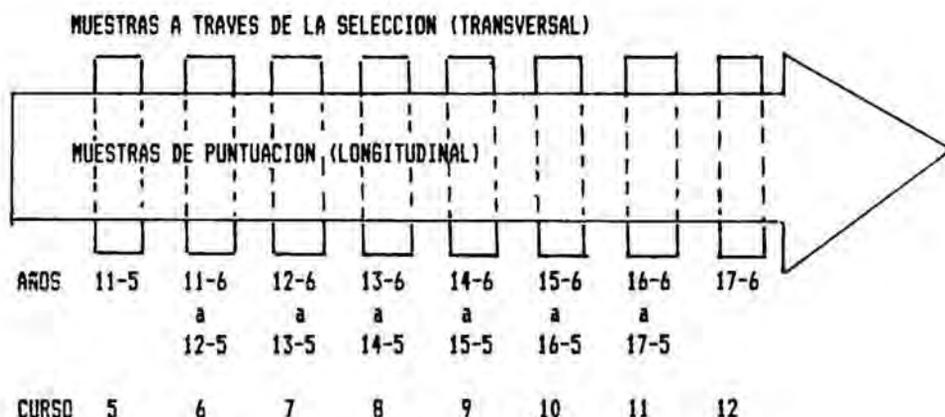
En una primera fase los esfuerzos se centraron en la escala actitudinal (1960) que, en un principio, se denominó The Vocational Development Inventory (VDI), donde únicamente se contemplaba una puntuación total, es decir, no disponía de subescalas pasó a denominarse más tarde Escala Actitudinal del Career Maturity Inventory (CMI-AS), donde ya se explicitaban cinco subescalas como veremos más adelante. Posteriormente CRITES (1972, 1973) añadió el test de competencias (CMI-CI), conformando el actual Career Maturity Inventory (CMI) con sus dos dimensiones (actitudinal y cognitiva), aunque sin perder su identidad y autonomía. Es más, en estos momentos, los estudios de validación se siguen haciendo por separado para cada una de las dimensiones.

En 1978 CRITES ha efectuado la última revisión presentando en la escala de actitudes dos formas (A-2 con 50 ítems y la B-1 con cinco subescalas de 20 ítems cada una), permaneciendo igual el test de Competencias.

Este instrumento se ha estandarizado con una muestra muy amplia cubriendo desde el quinto grado hasta el doceavo, e incluso, hasta la Universidad. Los procedimientos seguidos para su construcción han sido los siguientes:

- Todos los ítems del CMI miden conductas relevantes del constructo de Madurez de Carrera referentes a la última etapa de la niñez y de la adolescencia.
- Los ítems de las diferentes variables están relacionados con la edad y el nivel educativo de una forma sistemática (monotónica) durante la adolescencia.
- Una vez seleccionados los ítems de acuerdo a los criterios de edad y nivel educativo, se procedió a comprobar su consistencia interna, estabilidad y validez (CRITES, 1974b).

Por tanto, todos los items del CMI miden conductas de carrera que se diferencian por la edad y el curso escolar. Para establecer estas diferencias se ha utilizado el siguiente plan de muestreo:



Se combinan los métodos de sección representativa (transversales) con los longitudinales para la recogida de datos de desarrollo. Ahora bien, solamente se han analizado los datos de estandarización de la selección representativa en la escala de actitudes del CMI (CRITES, 1974b)

• Contenido del Career Maturity Inventory (CMI)

Ya se ha indicado que este instrumento está compuesto de dos dimensiones: actitudinal (escala actitudinal) y cognitiva (test de competencias)..

- Escala de Actitudes.

Esta escala fue diseñada para obtener las tendencias de respuesta que se deben fundamentalmente a la actitud o a la disposición en la Madurez de la Carrera que por su naturaleza no tienen que ver con el

intelecto, pero que pueden influir tanto en las conductas como en las aptitudes o competencias de elección (CRITES, 1965). Esta escala está estructurada en cinco subescalas o variables.

<u>Variables</u>	<u>Descripción</u>
- Implicaciones en el proceso de la elección.	. Grado de activación en la participación del proceso de elección de una Carrera.
- Orientación hacia el trabajo.	. Grado de tareas de Orientación y actitudes hacia el trabajo y en sus valores laborales.
- Independencia en la Toma de Decisión.	. Grado en que un individuo confía en él mismo más que en otro en el proceso de Toma de Decisión.
- Preferencia por factores de elección vocacional.	. Grado en que un individuo basa su elección en un factor particular.
- Concepciones del proceso de Elección.	. Concepciones precisas o vagas acerca del proceso de elección ocupacional.

Para el contenido de los items de actitudes se partió de manifestaciones hechas por individuos que habían acudido a los consejos de carrera, igualmente de autobiografías de carrera o historiales. De toda esta muestra de items se identificaron cinco tipos de actitudes y para su estandarización inicial se seleccionaron de quince a veinticinco items para medir cada actitud. La edición experimental disponía de puntuaciones por subescalas para cada uno de los grupos de actitudes (Forma B-1). Es decir, en la versión última de 1978 la escala de actitudes dispone de dos formas (Forma A-2 que se compone de 50 items y que solamente permite una puntuación global y la Forma B-1, que permite una puntuación global o bien por subescalas, con un total de 75 items).

Señala CRITES (1974b) que se ha formulado la escala de actitudes, no solamente para medir un constructo teórico,

sino también para ser útil a la hora de ayudar a las personas a lograr un nivel más alto de Madurez de Carrera. Esta escala identifica por qué un individuo puede tener problemas a la hora de tomar decisiones.

. Fiabilidad

Esta fue medida a través de dos procedimientos distintos:

- Coeficientes de consistencia interna. Se utilizaron los coeficientes de KUDER-RICHARDSON 20 (KR20) en una muestra amplia de alumnos comprendidos entre el sexto y doceavo grado. Los valores oscilaron entre 0.65 y 0.84, con un valor promedio de .74 (tanto en la forma A-1 como la B-2). Los resultados para CRITES eran más o menos los esperados, pensando que ésta es una escala multidimensional.

- Y las estimaciones de la estabilidad test-retest en una muestra igualmente amplia del sexto al doceavo grado, alcanzó un valor de .71 (CRITES, 1978), equiparable al grado de fiabilidad de una prueba convencional (Inteligencia, aptitudes, etc).

El mismo CRITES (1984) es consciente que los coeficientes de fiabilidad test-retest son inadecuados. No estiman qué parte de la varianza es atribuible a la maduración y cuánto se debe a errores de medida. Autores como HANNA y NEELY (1978) en un estudio de fiabilidad de la escala de actitudes tienen serias dudas de que dicha escala sea suficiente para garantizar su uso en la evaluación individual.

No cabe duda que la fiabilidad del Inventario de Madurez de Carrera (CMI) presenta problemas especiales, debido a que muchas de las variables de conducta cambian sistemáticamente en el tiempo (variables de desarrollo).

. Validez:

- Validez de contenido. CRITES (1978) señala dos recursos para estudiar la validez de contenido de la escala de actitudes: uno lógico, que consistió en la selección de cien items de entre un conjunto de mil,

en función de las dimensiones o factores propuestos en este modelo de M.V., y el otro empírico, basado en un estudio de HALL (1962) que consistió en que diez jueces expertos (5 hombres y cinco mujeres-psicólogos) indicaran cuál era la respuesta más madura para cada ítem de actitud. Ocho de los diez jueces (80%) coincidieron en las apreciaciones en treinta y siete de los cincuenta ítems (74%). Por tanto, la escala de actitud parecía tener una aceptable validez de contenido. Aunque para algunos autores la congruencia entre los jueces en las puntuaciones de los ítems, es poco evidente para la validez de contenido. Únicamente soporta la lógica que se ha utilizado en la selección de los ítems.

- Validez de criterio. Esta se obtuvo al correlacionar la escala de actitudes con otras medidas de variables similares. Se han encontrado correlaciones significativas en diferentes estudios citados por (CRITES, 1974, 1978). Así por ejemplo, BATHORY (1967) correlacionó la Escala de Actitudes con la Escala de Aspiración Ocupacional (MILLER y HALLER, 1964) en una muestra del noveno grado (N=56) se obtuvo una correlación de .39. CAREK (1965) estudió la relación de la decisión con la elección de Carrera con la Escala de Actitudes en un grupo de 346 estudiantes varones del "College" con una correlación de .25. HOLLANDER (1964) correlacionó la escala de Actitudes con la consistencia, decisión y realismo en la elección de Carrera en una muestra de 1648 hombres y mujeres de los grados sexto y doceavo y los resultados en cada grado indicaba más consistencia, decisión y realismo y los estudiantes eran más maduros en sus actividades de Carrera. COOTER (1966) comprobó la relación de la Escala de Actitudes con la Escala de Aptitud para la Planificación Vocacional (RVP) en una muestra de varones y mujeres negros del noveno grado y con una correlación de .39. GRAVES (1974) investigó la relación de la Escala de Actitudes con la certeza y compromiso del segundo año del "College" y comprobó que aquellos que tenían más certeza en su elección de Carrera y que expresaban más compromiso eran más maduros y CAPEHART (1973) correlacionó la Escala de Actitudes con la congruencia incongruencia de Carrera y se comprobó que aquellos sujetos que tenían elecciones congruentes de Carrera estaban significativamente más maduros.

- Validez de Constructo. Esta validez puede ser estimada por sus intercorrelaciones con una serie de

variables o correlatos que teóricamente han sido relacionados. CRITES (1974 y 1978) presenta una serie de estudios que han relacionado la Escala de Actitud con los siguientes variables: Inteligencia y aptitudes (DUTT, 1968; COVER, 1968); TAMMINEN y MILLER, 1968; HOYT, 1962; WILLIAMS, 1967), Variables de personalidad (BARLETT, 1968; HOLLANDER y SCHALON, 1965), ajuste personal y desarrollo personal (CRITES y SEMLER, 1967), rendimiento (SCHALON, 1965), Status Socioeconómico (CURRIE, 1973, HUANG, 1974), éxito y satisfacción en el trabajo (COX, 1968, MALONE, 1965), etc. Los resultados de estos estudios confirmaron la relación significativa de la escala de Actitudes con estas variables que no son de M.V. pero se suponía que estaban asociados a la M.V.

A pesar de esta evidencia, autores como WESTBROOK y otros (1980) afirmaron que con este instrumento no se puede validar el constructo de la Madurez Vocacional. Sostienen que contrario a las expectativas teóricas derivadas del modelo de Madurez de Carrera, la escala de Actitudes del CMI no evalúa aquello para lo que fue creada. Este aspecto será tratado con mayor profundidad más adelante.

- Test de Competencias (CMI-CT)

Esta segunda parte del Inventario de Madurez de Carrera (test de competencias) fue anexionado posteriormente en 1972, 1973. CRITES (1965) pretendía evaluar la comprensión y habilidades para solucionar los problemas pertinentes al proceso de elección de Carrera.

. Contenido del test

Este se estructura en cinco subtests que hacen referencia a cinco dimensiones. Cada una de ellas mide un componente secuencial en el proceso de toma de decisiones de la Carrera (CRITES, 1974by 1978).

<u>Dimensiones</u>	<u>Descripción</u>
- Autoevaluación.	. Habilidad para juzgar las ventajas e inconvenientes de una persona hipotética con el éxito y la satisfacción vocacional.
- Información Ocupacional.	. Conocimiento del mundo del trabajo: deberes y tareas en el trabajo, tendencias actuales de las profesiones, oportunidades de empleo, etc.
- Selección de Metas.	. Capacidad para elegir la mejor profesión, la más realista para un individuo hipotético.
- Planificación.	. Conocimiento de la ordenación de una serie de pasos para ingresar en una ocupación.
- Resolución de problemas.	. Habilidad para resolver los problemas de toma de decisión de Carrera.

El procedimiento para elegir los ítems fue idéntico al utilizado en la Escala de Actitudes. Es decir, a través de autobiografías de Carrera, entrevistas, consultas, fuentes de información ocupacional (Dictionary of Occupational Title: DOT y Widening Occupational Roles I WORK).

Para su estandarización se utilizó una muestra de 2000 alumnos desde el sexto grado al doceavo de distintos ambientes y circunstancias. Se seleccionaron 20 ítems para cada dimensión, quedando constituido el test con 100 ítems.

. Fiabilidad

Hasta ahora sólo se dispone de estimaciones de consistencia interna en el test de Competencias. Para determinar la homogeneidad de los ítems se utilizaron los coeficientes de KUDER-RICHARDSON (KR 20). Los resultados muestran que la mayoría de los coeficientes oscilan entre .72 a .90. A excepción del subtest de Resolución de Problemas en los niveles sexto y séptimo grado, que fueron más bajos (.58 y .63).

En estos momentos se están recogiendo datos a

través de la prueba de estabilidad test retest. CRITES (1974) está convencido que, aunque se producirán cambios a lo largo del tiempo, éstos no serán tan acentuados como en la Escala de Actitudes, puesto que éstas son posiblemente más susceptibles a las influencias de aprendizaje vicario.

Se puede concluir que los cinco subtest del test de competencias son juegos relativamente homogéneos de items, y, sin embargo, puede asumirse que dentro de un subtest los items miden esencialmente la misma variable.

. Validez

Este estudio fue similar al realizado en la Escala de Actitudes. Lo que ocurre en esta ocasión es que el proceso aún no ha terminado:

- Validez de Contenido. Se ha podido comprobar que el contenido de los items hacen referencia a los conceptos del desarrollo de Carrera y miden variables que están sistemáticamente relacionados con el grado como un índice de tiempo y desarrollo de Carrera (CRITES, 1978).

- Validez de Criterio

Este tipo de validez se basa en una comprobada relación monotónica con el grado o nivel. Los resultados de un análisis de la coincidencia de porcentajes en la distribución de puntuaciones entre grupos contiguos, confirman que el test de competencias da una diferenciación bastante clara con la edad y el curso (CRITES, 1965). Esta relación con el grado o curso como un criterio del desarrollo era teóricamente esperado, dado el modelo de desarrollo y las diferencias individuales apreciadas en la M.V. (CRITES, 1978).

- Validez de constructo

Las variables que forman parte del factor de competencias están teóricamente interrelacionadas. Se había previsto una correlación entre los subtests entre .50 y .60. Los resultados mostraron una correlación en los grados de sexto al

doceavo de .54 con una oscilación entre .25 y .73 (la mayoría estaban entre .40 y .50). Se confirma por tanto, lo previsto teóricamente, es decir, si el test de competencias mide el constructo de la M.V., los subtests deberían estar moderadamente relacionados.

Estudios efectuados por WESTBROOK y otros (1976b), 1980) no confirman esta expectativa teórica, puesto que obtuvieron más correlaciones entre las subescalas, por encima de lo previsto (.60) CRITES (1978), y llega a la conclusión que el test de competencia correlaciona más alto con otras medidas de variables similares (validez de criterio) que con variables distintas pero asociados teóricamente (validez de constructo).

El mismo CRITES (1978) es consciente de la necesidad de efectuar nuevas investigaciones en el test de competencias y que el objetivo habrá de ser doble: acumular datos longitudinales en los subtests para determinar si proporcionan las mismas conclusiones que se habían previsto y establecer la posibilidad y validez del test de una forma definitiva.

Aunque ambas escalas (Actitudinal y Cognitiva) tienen su propia identidad con una correlación moderada entre ellas (.30 a .40), éstas se complementan y proporcionan una evaluación global de la M.V. a través de dos factores (actitud y competencia de la elección de Carrera).

. Estudios e investigaciones efectuadas sobre el CMI

Se han efectuado una serie de investigaciones conducentes a estudiar y clarificar la validez de constructo del Inventario de Desarrollo de Carrera (CMI). Señalamos aquellas más significativas:

SALVADOR y PEIRO (1986) cita un estudio realizado por CONSTANTINIS (1975) con motivo de la adaptación para Suiza de la escala actitudinal del CMI con una muestra de 194 individuos en edades comprendidos entre los quince y los dieciocho años. Los resultados confirmaron la presencia de cinco factores (dificultad de decidirse, resignación, interés por el salario,

consecuencias profesionales y altruismo), que no coincidían con las dimensiones originales.

CHODZINSKI (1983) en su estudio investigó la validez del CMI (versión 1978). Para ello, utilizó una muestra de 279 alumnos de décimo grado y 256 del doceavo grado. Los resultados confirmaron en parte los postulados teóricos de CRITES, es decir, la existencia de dos factores principales (actitudinal y cognitivo). Ahora bien, estos factores no mostraron la independencia suficiente para ser considerados totalmente independientes.

Este autor llega a la conclusión de que la evidencia para discriminar la validez era insatisfactoria e inconstante con la estructura del CMI y que las implicaciones para la teoría y la práctica eran discutidas. Recomienda la utilización de este instrumento con cierta prudencia.

Por el contrario WESTBROOK, (1976b) 1985); WESTBROOK y otros, (1980, 1982, 1983, 1987) ha realizado una serie de estudios que no apoyaron la existencia de dos factores en el constructo de validez del CMI como había supuesto CRITES (1965, 1973, 1978); CRITES y otros (1985). Es decir, no hay evidencia empírica que confirme la multifactorialidad del constructo de M.V. por el CMI.

Estos estudios han aportado correlaciones altas (aproximadamente .67) entre las variables de la M.V. y las que no son de la M.V. (inteligencia, logros escolares, etc). Estos resultados de análisis de factores sugieren que únicamente un factor puede ser considerado significativamente.

Concretamente WESTBROOK (1976b), en uno de sus primeros estudios, con una muestra heterogénea de 270 alumnos del noveno grado, trataba de comprobar si existía bidimensionalidad en el CMI (Actitudinal y Cognitiva). Es decir, si las actitudes y competencias de elección de carrera estaban correlacionados de forma moderada como se proponía en el modelo de M.V. de CRITES (1965, 1973). Los resultados de este estudio confirmaron que la relación entre las dimensiones de actitudes y competencias de elección de carrera es más alto del que había previsto CRITES entre (.43 y .50 en lugar de .30 a .40).

Sobre este tema se seguirá profundizando cuando se haga referencia a la validez del constructo de la M.V. de CRITES.

Se puede concluir que el estado de la cuestión es confuso en el sentido de que los resultados no coinciden con lo planteado en el Modelo de CRITES y, por lo tanto, es conveniente seguir profundizando en este tema para clarificar la estructura factorial y la validez del Inventario de Madurez de Carrera (CMI).

. Utilidad del Career Maturity Inventory (CMI)

El CMI ha sido utilizado en el consejo de carrera, no sólo como un elemento de diagnóstico individual y grupal para conocer la madurez vocacional para la toma de decisión de los individuos, sino también para diagnosticar y afrontar el estudio de casos. Es decir, detectado el problema, se procede a orientar al sujeto en su proceso de elección de carrera y, por ello, se trata de interpretar los resultados del cuestionario conjuntamente con el sujeto, es lo que CRITES (1981) llama "interpretación integrativa del cuestionario".

Otra técnica utilizada por CRITES en la enseñanza secundaria es la que el denomina "enseñando el test". Consiste en comentar aquellos items del cuestionario que el sujeto contestó de forma inmadura y se trata de explicarle cuál podría ser la respuesta más madura.

Con el fin de facilitar este tipo de asesoramiento, SAVICKAS y CRITES (1963) han preparado una guía dirigida al consejero u orientador, indicando algunas pautas que ayuden a interpretar cada uno de los items.

El CMI evalúa el proceso de elección de Carrera, la situación en que se encuentran los sujetos a la hora de afrontar su proceso de toma de decisión. Para CRITES (1984) no se trata tanto de saber qué elección hacer, sino cómo hacerla. Este autor está convencido que el CMI puede ser un instrumento que enseñe a cómo hacer elecciones de carrera realistas y coherentes.

Finalmente este instrumento se ha utilizado en la evaluación de programas de desarrollo de carrera para conocer cuál es el nivel madurativo de los individuos, con el fin de planificar e implementar el asesoramiento individual o la ayuda grupal de carrera.

D.- CAREER DEVELOPMENT INVENTORY (CDI)

Este cuestionario se ha ido desarrollando a través de una serie de etapas. En un principio se denominó Student Questionnaire y estaba basado en los veinte índices de M.V. propuestos en el Estudio de Patrones de Carrera (CPS). Posteriormente, en vistas de los escasos resultados, se constituyó un nuevo cuestionario, denominado Escalas del Career questionnaire, compuesto por un mayor número de items (236 items y 13 escalas). En este segundo ensayo se llevó a cabo un análisis estadístico conducente a comprobar los coeficientes de fiabilidad, la validez de contenido, constructo y de criterio. Los resultados permitieron una adaptación del cuestionario que quedó estructurado en tres escalas y tres factores o dimensiones (planificación, exploración, información y toma de decisión) con un total de noventa y un items, que se le denominó: CAREER DEVELOPMENT INVENTORY (CDI- Forma I) para medir la madurez vocacional en adolescentes. Más tarde, aparecerá una segunda versión escolar (CDI- Forma III) haciendo un poco más de hincapié en la información ocupacional y finalmente una forma adulta (CDI- Forma II) centrada, concretamente, en el factor planificación.

D.1.- Career Development Inventory, Forma I (CDI- Forma I) (SUPER y FORREST, 1972).

. Contenido y estructura del CDI para adolescentes.

Esta primera versión del CDI para adolescentes se estructura en tres factores o dimensiones, presentados en tres escalas, dos de ellas de tipo actitudinal (planificación y exploración) y una cognitiva (información y toma de decisión). Se puede obtener una

puntuación de todas las escalas o bien de cada una de ellas. El número de ítems de cada escala es de 33, 28 y 30 respectivamente (A, Planificación; B, Recursos para la Exploración y C, Información y toma de decisión).

<u>Escala y subescalas (33 ítems)</u>	<u>Descripción</u>
A- Orientación hacia la planificación de la Carrera.	. Esta escala aporta el Grado de Conocimiento del estudiante y la inclinación hacia la planificación y la elección.
1.- Especificidad de la Planificación (1-14)	
2.- Preocupación de la elección (15-21)	
3.- Definición de planes (22)	
4.- Especificidad de la información (23-33)	
B- Recursos para la exploración (28 ítems)	. Evalúa la calidad y eficacia de las fuentes de recursos utilizados.
5.- Calidad de las fuentes potenciales (34-47)	
6.- Calidad de las fuentes utilizadas (48-61)	
C- Información y Toma de decisión (30 ítems)	. Evalúa el conocimiento sobre la información educativa y profesional y sobre el conocimiento de los aspectos de la toma de decisión.
7.- Información ocupacional:	
. Información sobre el mundo profesional (62-66)	
. Información sobre el nivel de Formación exigido (67-74)	
. Información sobre los instrumentos profesionales (75-79)	
8- Conocimiento de los aspectos de la Toma de decisión (80-91)	

. Normas y muestras utilizadas para la estandarización

Las normas del CDI fueron tomadas del estudio de validación efectuado con la Escala Career Questionnaire (FORREST, 1971). Este estudio utilizó una muestra de 400 estudiantes del sexto grado, de ambos sexos y de medio rural urbano y suburbano. Posteriormente se han efectuado otros estudios con muestras transculturales en diferentes países (Francia, Suiza, Japón, Polonia, Portugal, España), con el fin de comprobar la estructura factorial del cuestionario.

Sobre este tema se insistirá cuando se hable de

los estudios e investigaciones llevados a cabo sobre el CDI.

. Fiabilidad

Esta se obtuvo a través del método test-retest, medida de consistencia de las respuestas de los sujetos sobre un período corto de tiempo (FORREST, 1974). La muestra elegida fue de 82 sujetos del décimo grado, correspondiente a cuatro escuelas diferentes. El cuestionario se aplicó con un intervalo de dos a cuatro semanas. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos para las tres escalas fueron de .85, .82, respectivamente, con una puntuación total de la escala de .71.. Estos datos garantizan la utilización del CDI en la evaluación del grupo o evaluación de programa, pero es necesario un mayor refinamiento de la escala de información y Toma de decisión, si se quiere usar en el consejo o asesoramiento individual.

En cuanto a la estabilidad, este instrumento fue aplicado a una muestra de 1000 sujetos del décimo grado en dos ocasiones y con un intervalo de seis meses. A los sujetos del grupo Experimental, compuesto por 400 sujetos, se les aplicó el Educational and Career Exploration System (ECES). Los coeficientes de estabilidad de las puntuaciones de las escalas tenían un rango de .64 y .71.. Estos datos confirman que la M.V. medida por el CDI posee una característica relativamente estable durante un intervalo de tiempo de seis meses. Como cabía esperar, las correlaciones eran más bajas que las obtenidas para un período test-retest más corto.

En este instrumento se aprecia un aumento en las puntuaciones para las tres escalas, conforme el individuo va teniendo más edad y se encuentra en diferentes grados o niveles educativos. FORREST (1971) correlacionó los resultados de las tres escalas del CDI de una muestra de alumnos del octavo, décimo y doceavo grado y se confirmó un aumento significativo de las puntuaciones.

Por el contrario el CDI no discrimina entre los sexos. Es decir, no se producen diferencias significativas en las medias y varianzas entre varones y mujeres en ninguna de las escalas.

• Validez

Como en el resto de instrumentos, se ha tenido en cuenta:

- La Validez de Contenido. El contenido de los items ha sido extraído de un análisis factorial en las tres escalas. En concreto, los items de las escalas A y B (planificación y exploración) fueron seleccionados por un equipo de autores (SUPER y OVERSTREET, 1960, THOMPSON y otros, 1970) a partir de escalas que habían sido formuladas y refinadas teórica y empíricamente en estudios anteriores. Y los items de la Escala C (Información y toma de decisión) fueron seleccionados de un conglomerado de items, teniendo en cuenta su adecuación conceptual y psicométrica.

La validez de contenido de las escalas del CDI se estableció por el juicio experto en pruebas sucesivas de su contenido y características psicométricas. Es decir, los items de las escalas evalúan las actitudes y conductas que indicaban en los nombres de la escala (FORREST, 1974).

Por tanto, el contenido del Cuestionario ha sido extraído de la teoría del desarrollo de Carrera, el conocimiento y la experiencia de jueces expertos.

- Validez de Criterio

El manual del CDI señala cuatro criterios: El nivel de ocupación de los padres, el nivel de la propia preferencia vocacional del sujeto, la aptitud verbal (SRA) y las puntuaciones promedio del noveno y décimo curso.

Se establecieron las relaciones de las escalas del CDI con las cuatro variables que no son de madurez vocacional, indicadas anteriormente, en una muestra de 200 muchachos/as del décimo grado.

Las correlaciones entre las puntuaciones totales del CDI y las variables eran de .18 (el nivel ocupacional del padre), .27 (nivel de la preferencia ocupacional), .27 (aptitud verbal) y .37 (rendimiento). Todas las correlaciones son

significativas pero realmente bajas. Se aprecia que en la escala C (cognitiva) son ligeramente más altas, especialmente cuando se relaciona con las variables: aptitud verbal y rendimiento. En cambio las escalas actitudinales (escalas A y B) apenas se relacionan con el nivel ocupacional del padre y el nivel de preferencia vocacional. Estos resultados entran dentro de la lógica.

- Validez de Constructo

Para ello, se han correlacionado las puntuaciones del CDI con las obtenidas por otros instrumentos que miden el constructo de la M.V., en una muestra de alumnos del décimo grado.

Concretamente se establecieron correlaciones con el Inventario de Desarrollo Vocacional (VDI-AS) descrito por CRITES como una escala actitudinal. Las correlaciones fueron de .18, .10 y .42 para las escalas A, B y C del CDI respectivamente. Los resultados son sorprendentes en el sentido de que la escala C (cognitiva) es la que correlacionaba más alto con el Inventario VDI que es actitudinal, en vez de hacerlo con las escalas A y B que son eminentemente actitudinales.

Otros estudios correlacionaron las tres escalas del CDI con la escala Readiness for Vocational Planning (RVP), obteniéndose las siguientes correlaciones: .74, .67 y .61 para las escalas A, B y C respectivamente. Estos resultados confirman la relación teórica que existe entre ellas y que miden el mismo constructo de M.V.

Finalmente se efectuaron otras correlaciones con Cognitive Vocational Maturity Test (CVMT) con unas puntuaciones de .31, .20 y .63 para las escalas A, B y C del CDI. Los resultados confirman una relación significativa de tipo moderado para las escalas A y B (actitudinales) y alta para la escala C (cognitiva). Los datos de esta investigación también pueden considerarse, de alguna manera, dentro de la lógica.

Podemos concluir que los datos obtenidos en la validez de constructo no son totalmente

convincientes, en lo que hace referencia a su relación con otros instrumentos que miden o intentan medir el mismo constructo de M.V.. Y en cuanto a su validez interna de constructo, SUPER y FORREST (1972), haciendo un análisis correlacional de las tres escalas del CDI, han podido comprobar la excesiva dependencia entre ellas. Al mismo tiempo un análisis factorial de las tres escalas proporcionó un factor que explicaba el 57% de la varianza, con una saturación factorial para las escalas de .46, .47 y .39 respectivamente. Esto quiere decir, que el CDI contiene un factor general que está representado por una parte significativa de los tres factores de grupo, o mejor dicho de los dos factores actitudinales y del factor cognitivo. Según lo expuesto anteriormente, la estructura factorial del CDI quedaría compuesta por un factor general y dos factores de grupos (actitudinal y cognitivo).

D.2.- Career Development Inventory, Forma III (CDI-Forma III) (SUPER, THOMPSON, LINDEMAN, JORDAAN y MYERS).

Esta nueva versión del CDI es una reestructuración de la forma I. En los estudios realizados en la primera versión, se pudo comprobar que la escala cognitiva (información y toma de decisión), en especial la información ocupacional, necesitaba de una mayor explicitación y representatividad de este factor que se desglosa en tres dimensiones.

El CDI-Forma III, se amplía a 191 ítems y se estructura en seis escalas de la siguiente forma:

<u>Escalas</u>	<u>Descripción</u>
1- Planificación de Carrera (Es equivalente a la Escala A del CDI-I con 30 ítems.	. Esta escala evalúa el grado de conocimiento del sujeto y la inclinación hacia la planificación y la elección.
2- Exploración de Carrera (Es equivalente a la Escala B del CDI-I con 30 ítems).	. Buena predisposición para usar los recursos en la exploración de Carrera. Se evalúa la calidad y la eficacia de los recursos utilizados.

3- Toma de decisión. (Consta de 30 ítems y en su mayoría son de nueva formulación).

. Conocimiento y aplicación de los aspectos a tener en cuenta en el proceso de toma de decisión.

4- Información del desarrollo de Carrera. (Consta de 30 ítems y son de nueva formulación)

. Hace referencia a las cuestiones relacionadas con los procesos relevantes de la exploración y el establecimiento en la adolescencia y juventud.

5- Información del mundo del trabajo. (Consta de 30 ítems y son de nueva formulación en su mayoría).

. Conocimiento de las diferentes ocupaciones, entrenamiento requerido, instrumentos y prácticas de uso en cada ocupación.

6- Información de la ocupación preferida. (Consta de 41 ítems de nueva formulación).

. Mide el nivel de información correcta que el individuo posee del campo ocupacional elegido.

Las tres primeras escalas coinciden con las tres primeras dimensiones del modelo de SUPER y la cuarta (información ocupacional) se ha estructurado en tres (Información del Desarrollo de la Carrera, Información del mundo del trabajo e información de la ocupación preferida). Las dos primeras son escalas de actitudes y las cuatro restantes son cognitivas, pudiéndose obtener tres puntuaciones: una representativa del factor actitudinal, una segunda que define el factor cognitivo y una tercera, denominada de orientación total de Carrera, que resulta de la combinación del factor actitudinal y cognitivo, que aglutina cuatro de los cinco factores del modelo de M.V. de SUPER.

. Administración del Cuestionario

Este instrumento puede ser administrado en grupo o bien individualmente. Los autores proponen que la primera parte (Escalas 1, 2 y 3) puede administrarse ya en el octavo grado y la segunda (Escalas 4, 5 y 6) se recomienda su uso en los grados onceavo y doceavo. Ambas partes son aplicables a hombres y mujeres.

El CDI-III fue estandarizado con una muestra de 372 sujetos de ambos sexos y de los grados octavo, noveno y doceavo en un estudio realizado por SUPER y THOMPSON (1978).

. Fiabilidad

El único tipo de fiabilidad estimado fue la consistencia interna para conocer la homogeneidad del cuestionario. Los resultados confirman una consistencia alta en las dimensiones o factores de planificación, exploración e información del mundo del trabajo, con unos coeficientes de .89, .78 y .84 respectivamente. Las estimaciones para los factores de toma de decisión e información de la ocupación preferida son de .67 y .60. Concretamente, se produce una variación en el factor toma de decisión con respecto a los varones (.70) y a las mujeres (.59) y en el factor de información del grupo ocupacional preferido en cuanto a varones (.66) y a mujeres (.55). Queda patente que el índice más bajo de homogeneidad lo tiene el factor de información del grupo ocupacional preferido (SUPER y otros, 1981). Estos dos últimos factores tienen valores de consistencia bajos y, por lo tanto, se ha de tener cierta precaución a la hora de efectuar una interpretación individual del cuestionario.

En el manual no aparece el coeficiente de estabilidad test-retest, que estimaría la estabilidad de las conductas a través del tiempo, aunque sí ha sido estudiada en la primera revisión del CDI, resultando altamente estable en periodos de seis meses. Hay una sólida evidencia de que existe tal estabilidad.

. Validez

En el manual (1981) sólo se explicita la validez de contenido y de constructo. En cuanto a la validez de criterio, no se hace mención, aunque se puede predecir de los descubrimientos del CPS y de la relación del CDI con otras variables.

- Validez de Contenido. Este tipo de validez es el más desarrollado en esta segunda versión, debido a la sólida investigación efectuada en el Estudio de Patrones de Carrera (CPS), en especial de autores como SUPER y OVERSTREET (1968) y JORDAAN y HEYDE (1979). Este modelo ha sido probado por otros autores, modificado por CRITES (1965) y refinado por SUPER (1973). De este trabajo se ha desarrollado un modelo extensamente articulado y aceptado que ha proporcionado la estructura conceptual del CDI. Todo ello, ha

contribuido a reforzar la validez de contenido de las escalas del CDI.

THOMPSON y otros (1981) son conscientes que el modelo de M.V. postula cinco dimensiones y que las medidas de estas dimensiones muestran grados de variación, de intercorrelación significativas para justificar el uso del constructo de la M.V., pero lo suficientemente bajos para clarificar su multidimensionalidad.

- Validez de Constructo

La evidencia de la validez de constructo del CDI se basa en las diferencias de subgrupos (sexo, nivel o grado y diferencias curriculares) y en la estructura de los factores del instrumento. Estas diferencias tienen una significación alta.

La madurez de Carrera es una característica de desarrollo y, por tanto, debe desarrollarse a medida que los sujetos progresan del nivel noveno al doceavo grado.

Aunque los items del CDI no discriminan en cuanto al sexo, sin embargo la teoría del desarrollo de Carrera predice diferencias mínimas con respecto al sexo.

También se investigaron las diferencias producidas en los sujetos por los diferentes programas educativos, y a pesar de que la teoría del desarrollo de Carrera no predecían diferencias, en la práctica sí que se han apreciado.

La otra evidencia de validez de constructo del CDI se puede obtener relacionando los factores del instrumento con variables que no son de madurez vocacional (razonamiento verbal, inteligencia, rendimiento, nivel ocupacional del padre, etc). Los resultados confirman algunas correlaciones significativas. En concreto, la mayoría de los variables que se relacionan son medidas aptitudinales cuya correlación más alta la obtienen en la escala 3, 4 y 7 (Información y Toma de decisión) que son factores cognitivos (SUPER y THOMPSON, 1978). Estos datos son concordantes con lo previsto, es decir, que las

variables aptitudinales correlacionan más con los factores cognitivos de la M.V.. La única excepción la proporciona el factor información de la ocupación preferida, pero era previsible debido a su baja consistencia interna (fiabilidad).

SALVADOR y PEIRO (1986) citan un estudio de HEILBING (1978) sobre la intercorrelación de las escalas del CDI-III, demostrando que existe una correlación nula entre las escalas 1 y 2 (actitudinal) con respecto a la 3 y 4 (cognitiva) y entre ellas se produce una correlación significativa.

El análisis factorial efectuado con las seis escalas del CDI-III realizado por SUPER y THOMPSON (1978) pone de manifiesto la bifactorialidad del cuestionario. Las escalas se aglutinan en torno al factor actitudinal (escalas 1 y 2) y cognitivo (escalas 3, 4, 5 y 6). La escala seis (información de la ocupación preferida) ha proporcionado el índice más bajo de correlación, como ya cabía esperar debido a su baja consistencia interna.

. Usos del Career Development Inventory. Formas escolares (CDI-I y III).

El CDI no es un instrumento para medir las aptitudes y los logros académicos, lo único que pretende es evaluar la madurez vocacional; es decir, la forma en que los adolescentes van cubriendo las diferentes etapas de la vida con tareas de desarrollo vocacional.

Los manuales de las dos versiones del CDI, proponen varios usos:

- Como elemento de diagnóstico individual y predicción en el consejo y ayuda al sujeto y a partir de ahí desarrollar una serie de tareas conducentes a mejorar la planificación, información y toma de decisión.

- Como una medida de criterio para evaluar al grupo. Se trata de descubrir el nivel de madurez vocacional

alcanzado por diferentes grupos de sujeto en función de la edad, curso, sexo, habilidad, experiencia en el trabajo, etc, y a partir de ahí, plantear programas de intervención para mejorar ese desarrollo vocacional.

- Y como herramienta en la evaluación de programas de planificación y de ayuda a la toma de decisión. SUPER, (1983) señala que son cuatro los aspectos que se han de tener presentes en la evaluación del desarrollo de carrera o programas y servicios de asesoramiento:

. La relevancia del instrumento con los objetivos del programa que se pretende medir. Es decir, los objetivos del programa deben de ser coincidentes con los objetivos del instrumento.

. La coherencia del desarrollo del programa en función de sus objetivos.

. El impacto que se puede esperar de un programa limitado, cuestión ésta que no suele ser tomada en cuenta.

. Y la relativa insensibilidad de los instrumentos disponibles, posiblemente sea debida a la brevedad de los instrumentos. Consecuentemente constituye un obstáculo en la evaluación de programas.

Se ha de ser consciente de las limitaciones del CDI, teniendo presente estos cuatro aspectos a la hora de evaluar los programas.

D.3.- CAREER DEVELOPMENT INVENTORY, Forma Adulta (CDI-II).

Esta tercera versión del CDI se basa en el modelo teórico de la Madurez Vocacional en la edad adulta de SUPER y surgió como una necesidad para evaluar la M.V. en las últimas fases del estudio longitudinal de Patrones de Carrera (CPS).

En un principio, se había pensado hacer un instrumento que midiera los cuatro factores o dimensiones del modelo adulto al igual que lo había hecho la primera versión del CDI forma escolar (CDI-I). Pero debido a una serie de obstáculos, como por ejemplo la dispersión de edad y sus peculiaridades, aconsejaron el concentrarse en un sólo factor o dimensión, denominado planificación, dado que una serie de estudios (SUPER y OVERSTREET, 1960; GRIBBONS y LOHNES, 1968; MYERS, LINDEMAN, FORREST y SUPER, 1972) lo consideraban como el factor más representativo de la madurez vocacional y porque era aplicable a las diferentes ocupaciones y a todos los contextos (SUPER, 1977b).

Este es, por tanto, un instrumento unifactorial al igual que el Cognitive Vocational Maturity test (CVMT) de WESTBROOK.

. Contenido y estructura

El contenido de este cuestionario se centra en la planificación que hace referencia a la inclinación del sujeto adulto hacia las tareas o conductas de desarrollo que son específicas en cada etapa de la vida.

Dentro de la planificación se establecen cuatro etapas: Exploración, donde se incluye la cristalización de una preferencia profesional; el establecimiento propio de esta etapa madurativa, donde se especifica la estabilización, consolidación y avance en la profesión; sostenimiento, con un interés de mantenerse en la profesión, progresar en ella y abrirse nuevos campos, hasta llegar a la etapa de la decadencia de la vida, cediendo paulatinamente en las tareas profesionales y prepararse para la jubilación.

Planeamiento o perspectiva de tiempo:

ETAPA A. PASADO: Exploración:

- 1.- Cristalización
- 2.- Especificación
- 3.- Puesta en ejecución

ETAPA B. PRESENTE Y FUTURO INMEDIATO: Establecimiento:

- 4.- Estabilización
- 5.- Consolidación
- 6.- Promoción

ETAPA C. FUTURO INTERMEDIO: Sostenimiento:

- 7.- Mantenerse firmes
- 8.- Estar al tanto de los progresos
- 9.- Roturar nuevos campos

ETAPA D. FUTURO DISTANTE: Decadencia:

- 10.- Cese paulatino
- 11.- Prepararse para la jubilación
- 12.- Jubilación.

Para cada una de estas doce tareas o conductas de desarrollo en la etapa adulta, se elaboraron diez ítems, asignando un número suficiente de ítems a cada época de la vida. En total resulta un cuestionario de 120 ítems y las respuestas de estos ítems se han categorizado en una escala de cinco puntos que van desde " Ya he hecho esto " a " No he pensado mucho sobre esto ", y que van a reflejar el interés que el individuo tiene o va a tener hacia estas tareas (SUPER, 1977b).

. Validez

La validez de este instrumento se ha centrado en una serie de cuestiones que SUPER (1977) ha formulado y que han sido examinadas en algunos trabajos. Así por ejemplo, este autor cita el de ZELKOWITZ (1974) que con una muestra masculina de edades comprendidas entre los treinta y cinco y cuarenta años, encontró que el establecimiento en una profesión era lo prioritario. Se pudo comprobar que existía una relación positiva entre el haber logrado las tareas apropiadas de desarrollo y la satisfacción y el establecimiento de la Carrera. MORRISON (1978), con una muestra de sujetos directivos adaptables y no adaptables de tres colectivos, se pudo comprobar que los primeros se diferenciaban por un mejor ajuste a los intereses de la carrera. CARD, ARMSTRONG y GOODSTADT (1975) con una muestra de oficiales del ejército y estudiantes de colegios Superiores, se encontró que los sujetos, profesionalmente dedicados, se interesaban más por el

establecimiento de la profesión, y los no entregados o dedicados mostraban más interés por la exploración. Por último, SUPER, THOMPSON y CULHA (1975), al igual que el trabajo efectuado por ZELKOWITZ, con una muestra de secretarías, confirmaron la hipótesis de que el establecimiento profesional está relacionado con la satisfacción de la carrera.

Finalmente, como señalan SALVADOR y PEIRD (1986) aún no conocemos datos concretos sobre la fiabilidad y validez de este cuestionario puesto que se está en fase de validación del mismo. Hasta ahora, sólo tenemos indicios de esa validez a través de algunos trabajos que se han efectuado, como los expuestos por SUPER (1977b).

. Estudios e investigaciones efectuadas sobre el CDI.

En el XVIII Simposium de Psicología Aplicada celebrado en Montreal (1974), cuyo tema monográfico fue la madurez vocacional y su medición, se presentaron una serie de estudios e investigaciones sobre el CDI (primera versión, forma adolescente), referidas a adaptaciones que se habían efectuado en diversos países dentro de un estudio transcultural de la madurez vocacional. Este trabajo de adaptación se efectuó en Polonia, Japón, Brasil, Francia, Suiza, Portugal y España.

En general, dicho estudio confirma la estructura factorial del CDI en dos factores (actitudinal y cognitivo). Esto queda patente en los estudios efectuados en los países anglosajones donde el sistema educativo es muy similar al americano y se caracteriza por una cierta flexibilidad. En cambio, en países como España (SECADAS, 1974), Francia y Suiza (DUPONT, 1974) no se pudo comprobar de forma clara esa estructura factorial del CDI. Sólo se apreciaba un factor general y el resto quedaba muy difuminado sin llegar a una significación relevante. Estos autores, en función de los resultados, llegan a la conclusión de la necesidad de revisar los ítems de las escalas y adecuarlos a los modelos culturales y a los sistemas educativos de los países en que se va a aplicar. En este caso, no se han adecuado a los sistemas rígidos que poseen estos países en la Enseñanza Secundaria.

Posteriormente SALVADOR (1981) continuó con el trabajo de adaptación iniciado por SECADAS. En dicho análisis factorial se obtuvieron treinta factores, pero sólo fueron

interpretables los tres primeros: Planificación, calidad de las fuentes de información e información, con una explicación del 18% de la varianza.

Los resultados, de alguna manera, eran los esperados, puesto que no se había efectuado ninguna adaptación de los ítems y escalas al modelo cultural y sistema educativo de nuestro país y queda igualmente claro que en la construcción del CDI no se tuvieron en cuenta las diferencias culturales.

En función de estos datos, se puede concluir que es necesario efectuar un mayor número de estudios en los diferentes países, conducentes a adecuar el instrumento al modelo cultural de cada país, si queremos que éste sea una medida útil que ayude a validar el constructo de la M.V.

CRITES y SUPER, al igual que WESTBROOK, remarcan que los instrumentos derivados del CPS (estudio de patrones de carrera) evalúan algunos de los factores que constituyen la M.V. o que podrían servir como resultados para el desarrollo del programa. Concretamente WESTBROOK y otros (1982), postularon la bidimensionalidad del CDI (dimensión actitudinal y cognitiva). El mismo SUPER (1984) sostiene que la mayoría de las escalas del CDI satisfacen todos los criterios de dimensionalidad y todos, al menos, cumplen los dos primeros (planificación y exploración).

Las correlaciones entre las escalas obtenidas en los estudios, de WESTBROOK y otros, 1982; MITCHELL, 1979; SAVICKAS, 1984; SALVADOR, 1981, son congruentes con los resultados del análisis factorial de SUPER y THOMPSON (1979) que postulan que el CDI mide dos dimensiones (actitudinal y cognitivo). En efecto, la mayoría de sus escalas satisfacen los criterios de dimensionalidad. No obstante, se han de seguir efectuando estudios para estructurar de una forma definitiva el constructo de la M.V.

E.- COGNITIVE VOCATIONAL MATURITY TEST (CVMT)

WESTBROOK y MASTIE (1972) elaboran un instrumento centrado únicamente en una variable (información ocupacional) extraída del modelo de CRITES de M.V.. Estos autores justifican su decisión de hacer en un principio este estudio porque los instrumentos efectuados hasta el momento (RVP y CMI) no disponían de estudios suficientes de objeti-

vidad, fiabilidad y validez que demostrasen su multidimensionalidad y la validez del constructo de la M.V. (WESTBROOK, 1971).

Su preocupación se centraba en las dimensiones cognitivas de la M.V., puesto que la dimensión actitudinal ya había sido desarrollada por CRITES, dentro de su modelo teórico a través de la escala de actitudes en el CMI.

Para la elaboración del Cognitive Vocational Maturity test (CVMT) se sirvió de las escalas del Readiness for Vocational Planning de GRIBBONS y LOHNES (1968), la escala de actitud de Planificación Vocacional de SUPER y OVERSTREET (1960) y el modelo estructural de M.V. propuesto por CRITES (1965) para determinar e identificar las áreas de la Madurez Vocacional cognitiva a contemplar en la escala. En un principio, WESBROOK y MASTIE (1972) seleccionan quince áreas: Educación requerida, atributos requeridos, deberes (obligaciones), campos de trabajo, ingresos, compañerismo, planificación, tendencias, carreras alternativas, conceptos de atributos, cursos y curriculum, selección de tareas, resolución de problemas vocacionales, destrezas en la búsqueda de empleo y condiciones de trabajo. De estas quince áreas, sólo seis han pasado a formar parte del CVMT, por su relevancia en los objetivos de educación de carrera.

Dimensiones

Descripción

- | | |
|------------------------------------|--|
| - Campos de trabajo. | . Conocimiento de las ocupaciones posibles en diferentes campos ocupacionales. |
| - Selección de la ocupación. | . Habilidad para seleccionar la mejor ocupación, la más realista para una persona hipotética en función de sus características personales. |
| - Condiciones de trabajo. | . Conocimiento de las condiciones de trabajo, recursos, ingresos, etc. |
| - Educación requerida (requisitos) | . Conocimiento de la educación requerida (grados, cursos, niveles) para un rango de ocupaciones que tienen cierta afinidad. |
| - Atributos requeridos. | . Conocimiento de las cualidades personales (capacidades, valores, intereses requeridos para un rango de ocupaciones. |
| - Obligaciones. | . Conocimiento de las obligaciones que subyacen en un rango de ocupaciones. |

En orden a lograr un puntaje promedio, representativo de las ocupaciones para cada una de las seis dimensiones, se utilizó el sistema de Clasificación Ocupacional de ROE (1956). Las ocupaciones se estructuraron en ocho campos de interés ocupacional. Para cada una de las cinco primeras áreas del CVMT, se proporcionó información de cuarenta y ocho ocupaciones y la sexta área contenía un total de setenta y dos ocupaciones (nueve para cada uno de los ocho campos de interés). A partir de aquí, se seleccionaron trescientos doce aspectos que dieron lugar a los ítems del cuestionario, utilizando como fuentes de información el Dictionary of Occupational Titles y el Occupational Outlook Handbook.

En Febrero de 1970, se constituye la primera escala experimental con un total de doscientos treinta y ocho ítems, que se repartían de la siguiente forma: las cinco primeras escalas estaban compuestas por treinta y cinco ítems y la sexta con sesenta y tres. Esta fue administrada a alumnos de sexto, séptimo y octavo grado, en una serie de centros y de variedad de niveles socioeconómicos. Los resultados permitieron eliminar aquellos ítems que habían obtenido un índice bajo de discriminación (menos de .30) quedando la escala reducida a ciento veinte ítems distribuidos en los seis subtests. El número de ítems dentro de cada subtest oscilaba entre 15 y 25.

Señala WESTBROOK y MASTIE (1974) que la forma definitiva del Cognitive Vocational Maturity Test (DVMT) queda constituida por ciento veinte ítems y puede ser utilizado con estudiantes comprendidos entre el sexto y noveno grados.

. Fiabilidad

Esta se estudió a través de una muestra numerosa (N=7367) de alumnos que se encontraban en los niveles sexto y noveno.

Los coeficientes de fiabilidad son estimados mediante el índice de KUDER- RICHARDSON de consistencia interna. El rango de los coeficientes oscilaba entre .67 en la dimensión de selección de trabajo en el sexto grado y noveno grado y .91 para la dimensión de obligaciones en el octavo grado. Únicamente seis de los veinticuatro coeficientes se encontraban por debajo de .80.

• Validez

- La Validez de contenido mide los conocimientos y habilidades de la carrera dentro de seis dimensiones del dominio cognitivo de la M.V.. Los items han sido seleccionados en función de su representatividad en el ámbito de la información ocupacional. Esta información va a ayudar a seleccionar la ocupación más realista a un individuo hipotético que es descrito en término de habilidades, intereses y valores.

- La validez de criterio. Los datos se obtuvieron de una muestra de 249 sujetos del noveno grado de un status socioeconómico medio a los que se les aplicó el CVMT, el cuestionario de intereses de KUDER (Kuder-Preference Record) y un test de habilidad (the California Test of Mental Maturity) y el Inventario de elección vocacional de TROW (Vocational Choice Inventory).

La congruencia entre la elección y la aptitud se determinó al comparar el nivel de Rol de la elección vocacional de los estudiantes con su nivel de aptitudes. Los resultados muestran que de los 249 sujetos, veintiseis tenían una "elección ajustada", cientodieciséte mostraban elección no ajustada y el resto (116) hacían elecciones que estaban en congruencia con sus intereses o con sus aptitudes pero no con ambas. Estos últimos fueron desechados. Entre los grupos de "elección ajustada" y "elección no ajustada" se encontraron diferencias significativas en cada uno de los seis subtests de la escala CVMT. Para WESTBROOK y MASTIE (1974) los resultados confirman la validez de criterio del test.

- Validez de Contenido. Estos autores en su estudio de validación del test presenta las interrelaciones de los seis subtests en una muestra de séptimo grado. Dichas intercorrelaciones están, salvo una excepción, entre .60 y .70; mientras que las correlaciones entre subtests y la puntuación total están, a excepción de una, entre .80 y .90. Estos datos son similares a los encontrados en el octavo y noveno grado. Estos resultados confirman que se produce una mayor puntuación entre los subtests y la puntuación total de la escala que entre las subescalas. Estos datos muestran la dependencia de las diferentes subescalas que constituyen un sólo factor: la información ocupacional.

Igualmente también se correlacionó el test CVMT con el curso y el nivel intelectual. En cuanto al curso académico, se encontraron diferencias significativas en cada uno de los subtests, confirmando la estructura evolutiva y de desarrollo de la Madurez Vocacional. Y en lo que hace referencia al nivel intelectual, la correlación entre los diferentes subtest del CVMT y el test de Madurez Mental (California Test of Mental Maturity) en una muestra de 249 sujetos del noveno grado, los resultados oscilaron entre .53 y .69, con una puntuación del total de la escala de .70. Los resultados entran dentro de la lógica cuando se correlaciona un test de naturaleza cognitiva con uno de capacidad mental. WESTBROOK (1974a) interpreta estas correlaciones como evidencia de la validez de constructo del Cognitive Vocational Maturity test (CVMT).

3.2.4.1.- Análisis comparativo de los principales instrumentos de evaluación de la madurez vocacional (M.V.).

Una vez presentados los instrumentos representativos de la evaluación de la M.V., sería interesante formularse la siguiente pregunta ¿Cómo se relacionan los diferentes instrumentos que pretenden evaluar los mismos factores y las mismas variables?.

Para intentar responder a esta cuestión señalamos algunos de los estudios comparativos efectuados al respecto. Así por ejemplo, HILTON (1974) comparó los ítems de los tres instrumentos más representativos de la evaluación de la M.V. (el CMI de CRITES, el CDI de SUPER y el CVMT de WESTBROOK). Para ello, clasificó los ítems en seis categorías: autoconocimiento, conocimiento educativo, conocimiento ocupacional, toma de decisión, competencias iniciales y destrezas de empleo.

Los resultados condujeron a las siguientes conclusiones:

- Ninguno de los instrumentos mide el autoconocimiento a excepción del CMI que presenta una variable de autoconocimiento dentro de la dimensión de competencias de la elección de carrera, que resulta de una variable indirecta.

- El CVMT da más prioridad al conocimiento ocupacional, el CMI enfatiza la toma de decisión y el CDI

asume ambos aspectos (información ocupacional y toma de decisión).

- En cuanto a la distribución entre aspectos actitudinales y afectivos no aparece clara. Es decir, las actitudes tienen un componente cognitivo y viceversa.

- Estos instrumentos deben ser complementados por otras medidas, particularmente en la dimensión de competencias de la elección vocacional.

- Y, finalmente, los contenidos de los instrumentos en general, no difieren mucho unos de otros.

WESTBROOK (1974b) efectuó un análisis similar al de HILTON, añadiendo un cuarto instrumento (RVP de GRIBOONS y LOHNES). En este caso, se utilizaron tres categorías en el análisis de contenido de los instrumentos: área cognitiva, área afectiva o actitudinal y psicomotora o de participación.

Se trataba de analizar la representatividad que tenían los diferentes instrumentos en cada una de las áreas o categorías. Los resultados confirman que únicamente el CMI y el CDI aportaban ítems en las tres áreas; el RVP lo hacía en dos (área cognitiva y afectiva o actitudinal) y el CVMT concretamente en una (área cognitiva).

Después de este análisis queda claro que el CMI y CDI son los dos instrumentos que cubren un mayor número de áreas y por lo tanto, son los más completos. Ahora bien, SALVADOR y PEIRO (1986) manifiestan ciertos reparos al análisis efectuado por WESTBROOK en el sentido de que el criterio utilizado es subjetivo, pudiendo repercutir en los resultados esta situación.

Posteriormente WESTBROOK (1976a) en otro estudio se formuló la siguiente hipótesis: las correlaciones entre las medidas homogéneas (bien actitudinales o bien cognitivas) debían ser más elevadas que las halladas entre medidas no homogéneas (actitudinales y cognitivas). Para ello, utilizó tres instrumentos de evaluación de la M.V. (CDI, CMI y CVMT) en una muestra de noventa sujetos del noveno grado. Los resultados fueron sorprendentes en lo referente a las escalas de actitudes. Concretamente la escala de actitudes del CMI mostró correlaciones más altas con las escalas de competencias que con las otras escalas de actitudes de los

otros instrumentos. Es decir, estos resultados ponen en tela de juicio la naturaleza actitudinal de dicha escala del CMI.

Se puede concluir que se confirma la hipótesis de que se produce una mayor correlación entre las dimensiones no homogéneas, a excepción de la escala actitudinal del CMI de CRITES.

En esta misma línea, WESTBROOK (1982) hace un nuevo estudio de la validez de constructo de las medidas de M.V.. En concreto, analiza la Escala de Actitudes de CRITES (VDI, 1965), el Cognitive Vocational Maturity Test de WESTBROOK (CVMT, 1972), el Career Decision Scale de OSIPOW (CDS, 1976), el Career Development Inventory de SUPER (CDI-versión I,II,III, 1971, 1977, 1979), el New Mexico Career Education Test Series de HEALY y KLEIN (1973) y el Assessment of Career Development, programa de test del "Colegio Americano" (1972).

Una vez efectuado el análisis de contenido de cada uno de los instrumentos, WESTBROOK llega a las siguientes conclusiones:

- Se produce muy poca concordancia en cuanto al número de variables de la madurez de carrera en cada uno de los instrumentos.
- Estos instrumentos difieren sustancialmente en su amplitud de conductas cognitivas, afectivas y psicomotorices. Difieren, igualmente, en cuanto al rango de conductas asumidas dentro de cada una de las tres áreas, anteriormente citadas.
- Algunos instrumentos incluyen únicamente un ítem para medir un objetivo particular, mientras que otros dedican un mayor número de ítems para cada subtest.
- En otros se produce una sobrecarga con ítems de información ocupacional (CVMT).
- Se aprecia que varias escalas pertenecientes a tests diferentes tienen nombres similares. Por ejemplo, los ítems de planificación de CRITES, requieren del estudiante el identificar la secuencia correcta de los pasos necesarios para entrar a una ocupación determinada. Por el contrario, los ítems de planificación de la orientación de carrera de SUPER requieren respuestas para afrontar cuántas proposiciones se han hecho en torno a las decisiones de carrera.

De estos análisis, igualmente se desprende que el CDI y CMI, son dos instrumentos que cubren un mayor número de variables y de objetivos de la madurez de carrera.

JEPSEN y PREDIGER (1981) se formulan una serie de preguntas como ¿ los instrumentos son dimensiones de desarrollo de carrera tan diversos como sugieren los títulos de las escalas ? ¿ son intercambiables las escalas ? ¿ un instrumento cubrirá todas las dimensiones de desarrollo de carrera?.

El objetivo de este estudio era identificar las convergencias y divergencias de los principales instrumentos de evaluación de la M.V..

Un análisis factorial proporcionó resultados bastante similares entre los diferentes instrumentos, aparece una considerable superposición en el contenido de los items.

Estos resultados tienden a corroborar otras investigaciones (WESTBROOK, 1976a), WESTBROOK y otros, 1980) en lo que hace referencia a la unidimensionalidad del CMI de CRITES, produciéndose una correlación significativa entre la escala de actitudes y el test de competencias.

Las comparaciones con el modelo de SUPER son menos problemáticas puesto que las escalas cognitivas y actitudinales son relativamente independientes.

Terminan estos autores afirmando que, a pesar de la variedad de los instrumentos disponibles, parece que se han evaluado relativamente pocas dimensiones básicas del desarrollo de Carrera. Ningún instrumento da una medida adecuada de más de dos de los cuatro factores propuestos en los modelos teóricos de la M.V., vaticinan que quizás dentro de diez años, veremos unas medidas más comprensivas sobre las cuales podamos validar la teoría y basarla en la práctica.

A SAVICKAS (1984), en su estudio sobre el constructo de la M.V. y sus medidas, le preocupa la proliferación de instrumentos, sus diferencias a menudo son confusas y ello ha derivado a una mala aplicación e interpretación de los mismos.

Este trabajo está pensado para ayudar a los consejeros

a identificar las variables de los diferentes instrumentos de M.V.. Para este análisis utiliza la estructura S O R (tareas vocacionales, características intervinientes, conductas de imitación), para organizar la presentación de las medidas de la M.V.. Para este autor algunos instrumentos con nombres similares miden diferentes aspectos de la M.V., mientras que otros con nombres diferentes miden aspectos similares. La consideración básica al elegir un instrumento es identificar qué es lo que mide. Esto ha sido realmente difícil, debido a la complejidad de las variables de la Madurez de Carrera, y a la confusión de los títulos de algunos instrumentos. Para resolver esta dificultad SAVICKAS (1984) sugiere el paradigma S-O-R para identificar qué instrumento de Madurez de Carrera se ajustan a su atribución de las necesidades. Una vez identificado un grupo de instrumentos apropiados, los consejeros deben elegir el que mejor se adapte a las necesidades planteadas.

La investigación debe continuar con el fin de clarificar las variables de M.V. que han de ser medidas, igualmente ha de mejorar la calidad técnica de los instrumentos y cómo éstos pueden ser interpretados por los individuos. Superadas estas dificultades, los instrumentos de evaluación de la M.V. parecen ser herramientas precisas para el consejo de carrera individual y grupal y para la evaluación de los programas.

A tenor de los estudios efectuados sobre el análisis comparativo de los instrumentos de evaluación de la M.V., queda aún mucho camino por recorrer, especialmente en lo que hace referencia a su fiabilidad y validez que, en la mayoría de los instrumentos, no ha sido totalmente contrastada. A pesar de todo ello, podemos reflejar cuál es el estado de la cuestión:

- Los instrumentos difieren considerablemente en las variables que intentan evaluar. Sin embargo, la mayoría tienen unos orígenes comunes al Estudio de Patrones de Carrera (CPS).

- Ninguno de los instrumentos elaborados hasta ahora permiten evaluar todas las dimensiones o factores de la M.V., los mismos autores son conscientes de ello. Es más, se centran en aquellas dimensiones que son más fácilmente medibles y cuantificables. Son conscientes estos autores que las medidas de la M.V. deben ser complementadas por otras.

- WESTBROOK y MASTIE (1974) destacan que los factores

cognitivos de la M.V. están bien cubiertos por los instrumentos. Por el contrario, los actitudinales están peor representados y los psicomotores o de representación (lo que el sujeto dice que ha hecho para prepararse para la elección de carrera) apenas han sido asumidos por los tests. En concreto, el CMI de CRITES y el CDI de SUPER le dedican algunos items.

- El autoconocimiento que es una dimensión importante en la M.V. (SUPER y OVERSTREET, 1960; CRITES, 1963) es omitida en la mayoría de los instrumentos. Solamente la escala RVP de GRIBBONS y LOHNES (1968) tiene en cuenta esta dimensión, pero depende su utilidad de los datos de los tests de aptitudes y habilidades para comparar con las habilidades autoestimadas del sujeto y, de una forma indirecta o subsidiaria, el CMI de CRITES incluye una variable que hace referencia al autoconocimiento en la dimensión cognitiva.

- Otra área que necesita una mayor explicitación es todo lo que hace referencia al proceso de la toma de decisión. Apenas sabemos cómo se hacen las elecciones específicas.

- Algunos instrumentos con escalas similares miden diferentes aspectos. Así por ejemplo, se aprecia una baja correlación entre las escalas actitudinales del CDI de SUPER y la escala actitudinal del CMI de CRITES.

- Estos instrumentos han sido pensados para evaluar la M.V. de los individuos de la clase media. LOCASCIO (1974) sugiere que es necesario tener presente la subcultura del individuo. SUPER (1974d), por el contrario insiste en que los instrumentos deben basarse en muestras de aquellas culturas dominantes y señala que se necesita dos tipos de tests para hacer posible una evaluación en términos tanto de subcultura en la que se mueve el sujeto como en la cultura en la que debería poder moverse.

- Dada la estructura compleja y multidimensional de la M.V., no parece prudente utilizar una medida unidimensional como el CVMT de WESTBROOK (dimensión cognitiva) y el CDI forma adulta de SUPER (planificación), a no ser que solamente se vaya a medir esa dimensión o bien se complemente con otros instrumentos multifactoriales.

- Algunas de las intercorrelaciones entre las escalas del CMI son bastante bajas para justificar el modelo multidimensional, basado en el Estudio de Patrones de Carrera (WESTBROOK, 1976; WESTBROOK y otros, 1980, 1982). SUPER y CRITES sostienen todo lo contrario. Concretamente, para estos autores las investigaciones efectuadas por WESTBROOK (1976, 1980, 1982, 1983, 1985), afirmando la unidimensionalidad de la M.V., basada únicamente en el CMI de CRITES, es demasiado aventurada e inadecuada y no se puede sostener a la vista del modelo de Estudio de Patrones de Carrera (CPS) y de los datos del CDI. Los modelos de M.V. siempre han estado a favor de una multidimensionalidad.

- Estos instrumentos, a pesar de sus limitaciones, pueden ser útiles en el diagnóstico del consejo de carrera tanto individual como grupal y en la evaluación de programas de intervención.

- Finalmente, hay dos instrumentos que destacan sobre los demás por considerar un mayor número de factores y variables de la madurez vocacional y, al mismo tiempo, disponer de un número elevado de investigaciones sobre su validez. Estos son el CDI y el CMI. En este último es importante clarificar la dimensión actitudinal, si se quiere su mayor utilidad. CRITES, (1984) señala que hay suficiente conocimiento del CMI y el CDI para recomendar su uso como medidas de desarrollo de carrera y como instrumento de evaluación. No obstante es recomendable el utilizarlos con ciertas precauciones.

Después de habernos aproximado a los principales estudios efectuados con los diferentes instrumentos de medida de la M.V. (HILTON, 1974; WESTBROOK, 1974b, 1982 y SAVICKAS, 1984), nos inclinamos por el Cuestionario CDI de SUPER (versión 1972/73), por considerar que, en estos momentos, es el instrumento que ha experimentado un mayor número de estudios de validación y adaptación a diferentes contextos educativos y socio-culturales. Por tanto, podríamos destacar una serie de razones que nos han ayudado a decidirnos por este Cuestionario:

- Es uno de los instrumentos, junto con el CMI de CRITES, que explica un mayor número de dimensiones y variables de la madurez vocacional.

- Este instrumento es el que mejor discrimina la dimensión cognitiva y actitudinal, mostrando una

relativa independencia entre las dos dimensiones. La mayoría de sus escalas cumplen los criterios de dimensionalidad.

- Se aprecia un aumento en las puntuaciones para las tres escalas en las diferentes edades (14 < 16 < 18).

- Se han efectuado estudios transculturales de la madurez vocacional, utilizando el instrumento CDI, (SUPER y FORREST, 1972; SECADAS, 1974; FUJIMOTO, 1974; DUPONT, 1974; WESTBROOK, 1974; LOKAN, 1976 y SALVADOR, 1981) que han ayudado a adaptar el Cuestionario a determinados contextos socio-culturales-educativos en que se va a aplicar. No debemos olvidar que éste se elaboró en un contexto anglosajón que difiere sustancialmente del nuestro.

No obstante, este instrumento tiene una serie de limitaciones o deficiencias que es necesario tener presentes:

- Necesita de una mayor consistencia interna la Escala C (información y toma de decisión). Los estudios de análisis factorial efectuados por SALVADOR (1981) confirman una baja estructuración de los ítems de dicha escala.

- Este instrumento no discrimina entre los sexos, no se producen diferencias significativas en relación al sexo en ninguna de las escalas.

- En los estudio efectuados por SUPER y FORREST (1972) se ha podido comprobar la excesiva dependencia de las escalas. Aparece un factor o dimensión general y tres factores o dimensiones agrupadas en dos dimensiones (actitudinal y cognitiva).

Teniendo en cuenta estas deficiencias, se ha considerado necesario el introducir algunas modificaciones que, sin cambiar su estructura, ayuden a darle una mayor solidez y consistencia interna y que permitan una mayor contextualización al modelo socio-cultural y educativo donde se va a aplicar y, en concreto, a la muestra a que va dirigido. Así por ejemplo, se ha completado con algunos ítems la Escala C (ítems tomados del CMI de CRITES), se han revisado algunos ítems de las Escalas A y B (planificación y exploración respectivamente) y se ha explicitado un poco más el conocimiento que el alumno tiene de la profesión elegida, constituyendo la Escala D.

Estas modificaciones pensamos que pueden dar una mayor

solidez y, a su vez, hacer un instrumento más compensado (actitudinal y cognitivamente) y más contextualizado a nuestro modelo educativo y socio-cultural.

3.3.- Variables asociadas a la Madurez Vocacional (M.V).

Una vez delimitado el concepto y la estructura de la Madurez Vocacional (M.V) a través de los estudios longitudinales (CPS y CDS) que han dado lugar a los modelos de SUPER y CRITES, ha llegado el momento de acercarse a aquellas investigaciones que han relacionado las variables del constructo de la M.V. con otras variables que no son de madurez de Carrera, pero que presumiblemente estarían relacionadas con la M.V y contribuirían a la validez de dicho constructo.

Por ejemplo, el individuo considerado vocacionalmente maduro en el período de la adolescencia es muy probable que provenga de una familia de clase media, que disponga de una buena capacidad intelectual, que presente un buen aprovechamiento académico y que tenga un nivel de aspiración alto. En efecto, hay una serie de variables: inteligencia, nivel socioeconómico, rendimiento académico, autoconcepto, nivel de aspiraciones, etc, que se asocian con la mejora o deterioro de la M.V.. Señala JORDAAN y HEYDE (1972) que la madurez consistente se diferencia de la inconsistente por este tipo de variables que no son de M.V., también denominadas convencionales.

Ahora bien, las correlaciones logradas hasta estos momentos en los diferentes estudios realizados, aunque son estadísticamente significativas no dejan de ser moderadas (discretas). Es decir, no son lo suficientemente altas como para establecer predicciones de tipo individual. Concretamente en los estudios longitudinales de Patrones de Carrera (CPS), se ha relacionado la M.V. con el status socioeconómico, la inteligencia y los logros escolares y el nivel de aspiraciones, sólo o en combinación y se ha encontrado que tienen relación con una pequeña proporción de la variación en las puntuaciones de la M.V. durante la adolescencia. Hasta estos momentos, las mejores predicciones se obtienen cuando las variables que no son de M.V. se utilizan conjuntamente con las medidas de M.V.

Diversos autores (SUPER y OVERSTREET, 1960; JORDAAN y HEYDE, 1972, 1979) coinciden en señalar que, hasta ahora

los logros en este tema son sugestivos más que definitivos y que habrá que seguir haciendo estudios e investigaciones que permiten descubrir qué variables se relacionan y a qué nivel con la madurez consistente e inconsistente.

Para hacer una revisión de los resultados obtenidos en las principales investigaciones realizadas sobre las variables relacionadas con la M.V., se ha adoptado la siguiente clasificación:

- . La edad y curso.
- . Sexo.
- . Raza o grupo étnico.
- . Inteligencia y aptitudes.
- . Aspectos de la personalidad: autoconcepto, ajuste y desarrollo personal, madurez psico-social
- . Logros escolares y grado de participación en actividades escolares y extraescolares.
- . Status socioeconómico y nivel profesional del padre.
- . Estilo Cognitivo dependencia e independencia de campo (DIC).

A. - EDAD Y CURSO

Se ha de admitir que la Edad es la variable más estudiada con relación a la M.V.. Esta tiene su explicación en el sentido de que la M.V se ha considerado como una variable evolutiva que se desarrolla con la edad. Ahí están los estudios longitudinales de SUPER y asociados (1957, 1960, 1971, 1974, 1979, 1984), DUFONT (1974), GRIBBONS y LOHNES (1964, 1968), los trabajos de CRITES (1965, 1973, 1985), NOETH y PREDIGER (1978) para confirmarlo.

Señala SALVADOR (1983, 1984) que sobre esta variable se han llevado a cabo estudios en los tres niveles educativos y muy especialmente en la Enseñanza Secundaria, debido a la gran cantidad de estudios que sobre la M.V. se han efectuado en esta etapa educativa. Esta autora hace un trabajo de recopilación de las investigaciones efectuadas en cada uno de estos niveles:

- Enseñanza Primaria: PARK (1976) descubrió que en los niveles tercero, cuarto y quinto se producía una correlación positiva y para KELSO (1977) esta correlación tenía lugar en los niveles quinto y sexto, utilizando la escala de actitudes de CRITES (CMI-AS)

- Enseñanza Secundaria. Autores como GRIBBONS y LOHNES (1964), ANSELL y HANSEN (1971), SUPER y FORREST (1972), NOETH y PREDIGER (1978), WESTBROOK y PARK y HILL (1973), CRITES (1965, 1973), encontraron diferencias significativas, aunque moderadas, en algunos de los cursos que componen este nivel educativo. CRITES (1973), afirmó que esta relación entre la M.V. y la edad era de carácter monotónico. Es decir, con la edad se produce un aumento sistemático de la M.V. Este supuesto no pudo comprobarse empíricamente.

- Enseñanza Superior. En cuanto a este nivel educativo las investigaciones son escasas y las que se han efectuado (BARTLETT, 1968, SCLIMB y RUCKER, 1979) no han expresado diferencias significativas entre la M.V. y la edad.

Se puede concluir que en los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria se produce un incremento de la M.V. con la edad, cosa que no se ha podido confirmar en la Enseñanza Superior.

Autores como HERR y ENDERLEIN (1976) llegan a la conclusión que la variable edad no tiene solamente la connotación de tipo cronológico, sino que se ve influenciada por el curso académico. Es más, el curso académico ha pasado a considerarse como un indicador más del nivel madurativo del individuo en su desarrollo vocacional.

Efectivamente, en algunos de los estudios citados se ha utilizado el curso académico como sustitutivo de la edad cronológica. CRITES (1969a) llegó a afirmar que el curso escolar es mejor criterio en la progresión de la M.V. que la edad cronológica.

Los estudios de SALVADOR (1981, 1983, 1984) han detectado una relación significativa entre el nivel académico y la M.V., así como, entre la M.V. y el sistema educativo.

Todos estos datos vienen a confirmar que la variable edad se encuentra influenciada por el curso académico y el sistema escolar.

Para SALVADOR (1984) esta relación M.V. y edad es más compleja de lo que en un principio se pensó.

B.- SEXO.

Haciendo una revisión de los estudios más relevantes sobre la relación M.V-Sexo, se puede comprobar que los resultados son contradictorios. Así por ejemplo, una serie de estudios citados por SALVADOR (1983, 1984) confirman una relación significativa de la M.V. con la variable sexo (FUJIMOTO, 1974; LOKAN, 1976; HERR y ENDERLEIN, 1976; LAWRENCE y BROWN, 1976). Otros estudios por el contrario no ofrecen diferencias significativas en cuanto al sexo (FORREST, 1971; SUPER y FORREST, 1972; CRITES, 1965; GRIBBONS y LOHNES, 1968; BLEDSOE y WIGGINS, 1973; SALVADOR, 1983; FOUAD (1988). Podríamos hablar de un tercer grupo constituido por CRITES (1978) y NEVILL y SUPER (1984), que han encontrado en los niveles de Enseñanza Secundaria unas ligeras diferencias de la M.V. en cuanto al sexo.

En función de estos resultados podemos concluir que en la mayoría de estudios efectuados con sujetos que están cursando Enseñanzas Primaria aparecen diferencias significativas, debido fundamentalmente al desarrollo madurativo que están experimentando estos sujetos. En la Enseñanza Secundaria unos estudios han mostrado diferencias significativas en función del sexo y otros no. Y en la Enseñanza Superior los estudios llevados a cabo, no ofrecen diferencias significativas. A excepción de un estudio realizado por HERNANDEZ (1987) sobre una muestra universitaria de Murcia en el que se confirma la influencia del sexo en aspectos como la elección profesional, expectativas profesionales y valores de trabajo.

SALVADOR (1981, 1983) sostiene que las diferencias significativas encontradas en la relación M.V. y sexo parecen ser de naturaleza transitoria y que pueden deberse a los distintos ritmos y patrones de crecimiento que se producen entre varones y mujeres y que se van equilibrando en distintos momentos del desarrollo vocacional. Concretamente, en su estudio basado en los factores de M.V. que mide el Cuestionario de Desarrollo Vocacional de SUPER (CDI), se experimentan diferentes ritmos de crecimiento entre varones y mujeres en los factores de planificación e información y toma de decisión, pero no para el factor de exploración y recursos.

HERNANDEZ (1987) después de haber efectuado una

revisión bibliográfica sobre el tema concluye que, aunque muchas investigaciones no encuentran relación entre la variable sexo y el desarrollo vocacional de los sujetos, estas relaciones, de alguna manera, subyacen (están presentes) e influyen en la elección vocacional, en la valoración de esa elección y en las expectativas profesionales; amén de otros factores asociados al sexo como: la diferencia de roles sexuales, la influencia del matrimonio y de la maternidad, diferenciación laboral, estereotipos culturales y sexuales, etc. Todos estos factores han generado ciertas peculiaridades en las etapas de desarrollo de la Carrera de la mujer (HALL, 1975). SALVADOR y PEIRO (1986) sugieren la necesidad de efectuar un estudio en profundidad de todos estos aspectos y, para ello, se han de confeccionar unos instrumentos adecuados para medir la M.V de las mujeres.

De todo lo expuesto se desprende que el sexo es una variable moderadora que se ha de tener en cuenta cuando se evalúa la M.V de las mujeres.

C.- RAZA O GRUPO ETNICO.

Pocas investigaciones se han efectuado sobre este tema y los resultados obtenidos son contradictorios. SALVADOR (1984) presenta una serie de estudios como los de ANSELL y HANSEN (1971) que no encontraron diferencias raciales dentro del mismo grupo socioeconómico. Por el contrario, los trabajos de ASBURY 1968; LOESCH, SUCHUB y RUCKER, 1979; SHMIEDIND y JENSEN, 1968, realizados con Puertorriqueños, indios e iberoamericanos, han mostrado diferencias significativas. Lo mismo ha sucedido con los trabajos llevados a cabo por MORACCO (1976), citados por FOUAD (1988) con estudiantes árabes y americanos que vivían en Beirut y que estaban en los niveles noveno y onceavo. Los resultados confirmaron las diferencias significativas entre las dos culturas y razas. Las puntuaciones eran más altas en los estudiantes americanos que en los árabes. Este autor concluyó afirmando que las diferencias podían atribuirse a las distintas culturas.

Podríamos decir lo mismo que en la variable sexo, es necesario profundizar más con estudios que clarifiquen la relación de esta variable con la M.V. y, para ello, es imprescindible el disponer de instrumentos adecuados para evaluar la M.V. de los individuos de estos grupos étnicos. En estos momentos es muy difícil encontrar un instrumento que tenga validez de construcción para estos grupos.

D.- INTELIGENCIA Y APTITUDES.

En general, las investigaciones confirman que la inteligencia está positivamente correlacionada con la M.V.

Tanto SALVADOR (1984) como HERNANDEZ (1987) hacen una revisión de todos aquellos estudios relevantes que se han efectuado sobre este tema. Así por ejemplo, los estudios de Terman y Odeon (1947) ofrecen una correlación significativa entre inteligencia y ajuste personal. Los trabajos de Super y Overstreet (1960), más tarde Jordaan y Heyde (1972 y 1979) y finalmente Nevill y Super (1984) encuentran una relación positiva entre la variable inteligencia y las diferentes variables de la M.V.

En cuanto a las aptitudes de tipo verbal, los estudios de Forrest (1971) y Super y Forrest (1972) confirmaron una correlación significativa con los tres factores de la M.V. que mide el Inventario de Desarrollo de la Carrera (CDI).

Crites (1978) igualmente cita una serie de investigaciones como las de Dutt (1968), Cover (1968), Tamminen y Miller (1968) que, utilizando muestras de estudiantes de Enseñanza Secundaria, aportan una relación significativa con la M.V., y medida por el Inventario de Madurez de Carrera de Crites (CMI). En cambio, otros estudios (Carek, 1965; Williams, 1967) que utilizaron muestras de estudiantes de las Escuelas Técnicas (College) presentaron una relación más baja entre las aptitudes verbales y la dimensión actitudinal de la M.V.

El mismo Crites (1969; 1978) presentó correlaciones significativas entre la variable inteligencia y la escala de actitudes del CMI de M.V.

Señala Salvador (1984) que estos descubrimientos concuerdan con los efectuados por Super y Overstreet (1960), los llevados a cabo por Gibbons y Lohnes (1968) y los dirigidos por Jordaan y Heyde (1972, 1979).

En función de estos resultados se puede concluir que existe una relación positiva entre la M.V. y los variables inteligencia y aptitudes específicas. Y que estas variables pueden tener un aceptable valor predictivo en el éxito académico y vocacional de los individuos.

E.- NIVEL DE ASPIRACIONES.

Se ha de admitir que no se ha producido una excesiva comprobación empírica entre la M.V. y el nivel de aspiraciones, quizás debido a que se considera de alguna manera, lógica esta relación.

Estudios como los de SUPER y OVERSTREET (1960), FORREST (1971), JORDAAN y HEYDE (1972, 1979), LOKAN (1976) y SALVADOR (1981, 1983, 1984) confirman la relación entre la M.V. y la variable nivel de aspiraciones. Estos autores sostienen que los individuos con mayor nivel de aspiraciones obtienen puntuaciones significativas más altas en algunas dimensiones o factores de la M.V.. Concretamente, esa relación es más estrecha con las dimensiones de ámbito actitudinal y, a su vez, aquellos individuos con alto nivel de aspiraciones se preocupan antes por todo lo que hace referencia a la elección vocacional.

SALVADOR (1981) destaca en uno de sus estudios que estas diferencias significativas se inician en el séptimo curso de EGB y se mantienen a lo largo de los cursos en los factores de planificación y exploración y en el factor de información y toma de decisión. Las diferencias disminuyen para terminar siendo prácticamente nulas en COU.

También se ha podido comprobar que el nivel de aspiraciones se ve influenciado por otras variables como nivel socioeconómico, sexo, expectativas de los padres, autoconcepto y autoestima y rendimiento académico. HERNANDEZ (1987) presenta una serie de estudios que apoyan esta influencia.

Todo ello, viene a confirmar el papel predominante y el valor motivacional del nivel de aspiraciones en la elección vocacional y su estrecha relación con la M.V.

F.- PREFERENCIAS VOCACIONALES.

Señala SALVADOR (1984) que los estudios que han investigado la relación Preferencias Vocacionales y M.V., se han llevado a cabo desde el enfoque de HOLLAND, con la finalidad de establecer la relación entre sujetos que han realizado una elección congruente o incongruente.

Este autor cita una serie de trabajos que confirman esta relación entre M.V y Preferencias Vocacionales (WALSH, 1975; OSIPOW, 1973; JONES, HANSEN y PUTNAM, 1976; WESTBROOK y PARRY-HILL, 1973). Es decir, permiten establecer una cierta relevancia de las preferencias vocacionales como una variable o correlato significativo de la M.V.

G.- CARACTERISTICAS DE LA PERSONALIDAD.

Aunque ésta es una de las variables que menos significación ha mostrado con la M.V., se han efectuado una serie de investigaciones tocando diferentes aspectos de la personalidad como el autoconcepto, locus control, ajuste personal, madurez personal, etc.

SALVADOR (1983, 1984), SALVADOR y PEIRO (1986) y HERNANDEZ (1987) presentan una amplia revisión bibliográfica con aquellos estudios más significativos sobre este tema.

G.1.- AUTOCONCEPTO.

Este es uno de los aspectos de la personalidad que han experimentado un mayor número de investigaciones, aunque con resultados bien distintos.

Autores como HILL (1973); LUCKEY (1974); JORDAAN (1974); DILLARD (1976) citados por SALVADOR (1984), en sus trabajos han encontrado relación entre el autoconcepto y el desarrollo de la Carrera. Igualmente JONES, HANSEN y PUTNAM (1976) han confirmado esta relación, utilizando la escala de actitudes del Inventario de Madurez de Carrera de CRITES para evaluar la M.V.

Por el contrario, autores como DILLARD (1976) y LAWRENCE BROWN (1976) encontraron unas correlaciones relativamente bajas. En concreto, este último autor pudo comprobar que esta relación estaba mediatizada por la raza y el sexo y sólo resultaba positivo en la población blanca.

Resultan un tanto sorprendentes estos resultados si nos atenemos a los planteamientos de SUPER que sostienen que la elección ocupacional de un sujeto es una manifesta-

ción de su autoconcepto.

G.2.- AJUSTE Y DESARROLLO PERSONAL.

En cuanto a la relación de la M.V. y ajuste personal los pocos trabajos efectuados sobre este tema resultan contradictorios. Así por ejemplo, el efectuado por SUPER y OVERSTREET (1960) no confirmaron esta relación; por el contrario, CRITES y SEMLER (1967) que efectúan un estudio con alumnos de quinto y doceavo grado, detectaron que se producía una relación entre M.V. y ajuste personal en cada curso y de un año para otro.

En lo que hace referencia también a la relación de la M.V. con el desarrollo personal son pocos los trabajos que se han efectuado. SALVADOR (1984) cita los estudios de BOHN (1966) que relacionó la M.V. con algunos variables de la personalidad. Los resultados confirmaron que los individuos que obtenían puntuaciones altas en la M.V., se caracterizaban por ser más independientes, más sociales, más persuasivos, más sensibles y más orientados hacia el logro. Y los de BARLETT (1968) que también apoyaron la hipótesis que la M.V. estaba relacionada con algunos aspectos de la personalidad.

El problema de estas dos variables (ajuste personal y desarrollo personal) es que son difíciles de definir y por tanto, es dificultoso el encontrar un instrumento que pueda medirlas.

En general, no se han producido muchas investigaciones sobre la variable personalidad en su relación con la Madurez Vocacional y las que se han efectuado, sus resultados han sido contradictorios, concretamente los estudios efectuados dentro del Estudio de Patrones de Carrera (CPS) por SUPER y OVERSTREET (1960) y JORDAAN y HEYDE (1972, 1974) no han confirmado una relación significativa entre las variables de la M.V y la personalidad.

G.3.- MADUREZ PSICOSOCIAL (autonomía de conducta).

Dentro del grupo de variables que están relacionadas con la personalidad, incluimos la de madurez psicosocial que, aunque no tenemos estudios previos de su relación con la madurez vocacional (M.V.), pensamos que hay los sufi-

cientes indicios para pensar que ésta puede ser una variable relevante en la clarificación del constructo de la madurez vocacional. Por tanto, somos conscientes que la Madurez psicosocial ha de estar asociada con la M.V.

Esta madurez de tipo psicosocial se concreta en una serie de comportamientos que tienen lugar en la vida cotidiana como por ejemplo, su grado de autonomía, sus intereses por la vida social, su participación en el trabajo colectivo, su comprensión de las relaciones sociales, etc.

No cabe duda, que la madurez psicosocial es un concepto difícil de definir y delimitar. Para autores como DOLL (1953), ZAZZO y HURTING (1970) y COULBAUT (1981), citados por BEHAR y FORNS (1984), la madurez psicosocial incluye los conceptos de autonomía, responsabilidad y participación activa en la vida social. Señalan estos autores que la autonomía social es uno de los rasgos característicos de la adolescencia. El grado de autonomía e independencia puede considerarse como indicador de su madurez psicosocial. Es decir, la dimensión fundamental que explica la construcción progresiva de la madurez personal es el paso de la dependencia a la independencia, medida a través de la autonomía de conducta. El nivel alcanzado en el desarrollo de estas conductas viene condicionado por las posibilidades físicas del adolescente, el nivel socioeconómico y cultural y las estimulaciones de los padres y educadores (BEHAR y FORNS, 1984).

COULBAUT (1981) nos habla de tres dimensiones que estructuran la madurez psicosocial:

I.- Autonomía de conducta. Esta corresponde a situaciones que hacen referencia (1) a la autonomía respecto a los padres en cuanto a las necesidades materiales (se pasa de la dependencia a la independencia), (2) a la autonomía para los desplazamientos y las relaciones de amistad (evolución hacia la autonomía) y (3) la autonomía ideológica y de decisión. Es decir, conforme el sujeto tiene más edad, su manera de pensar y sus decisiones son cada vez más autónomas.

II.- Integración social. Las conductas propuestas en esta dimensión hacen referencia a la participación del sujeto en la vida colectiva (familiar, escolar y social).

III.- Inteligencia social. Las conductas predominantes en esta dimensión corresponden a situaciones complejas de la vida social. Esta dimensión plantea las elecciones personales de cada individuo, éste no es considerado como un receptor pasivo, sino, todo lo contrario, como un organizador del entorno que le rodea y que es capaz de controlarlo.

H.- LOGROS ESCOLARES Y GRADO DE PARTICIPACION EN ACTIVIDADES ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES.

Estas han sido unas de las variables dentro del área educativa que más se han investigado en su relación con la M.V.. Así por ejemplo, SUPER y OVERSTREET (1960) y JORDAAN y HEYDE (1972, 1979) en sus estudios aportaron datos significativos en cuanto a la relación de la M.V. y el rendimiento.

FORREST (1971), aprovechando el trabajo de Validación del Inventario de Desarrollo de Carrera (CDI), relacionó las tres escalas de este cuestionario de la M.V. con la nota media del curso y los resultados confirmaron la existencia de esa relación. La mayor correlación se contempló en la escala cognitiva. En esta misma línea CRITES y SEMLER (1967) con una muestra de quinto al doceavo grado encontraron relación entre la escala de actitudes de M.V. con el rendimiento.

LOKAN (1976), citado por SALVADOR (1984), relacionó la M.V. con las notas de Inglés, Matemáticas y rendimiento global del curso. La relación más alta correspondió a la escala C del Cuestionario CDI que hace referencia a la información y toma de decisión.

Sin embargo TILDEN (1976), citado igualmente por SALVADOR (1984), con una muestra de estudiantes Universitarios sólo aportó relaciones significativas entre la escala A (planificación) y el rendimiento.

Los resultados confirman parcialmente la relación entre la M.V. y los logros escolares.

En cuanto a la relación de la M.V. con el grado de participación en actividades escolares, extraescolares, SUPER y OVERSTREET (1960) confirmaron una relación signifi-

cativa entre los factores de la M.V. que mide el CDI y las actividades escolares y extraescolares. Resultados similares fueron obtenidos por otras investigaciones.

Aparece una relación positiva entre la madurez vocacional y las variables educativas (rendimiento académico y participación en actividades escolares y extraescolares).

I.- STATUS SOCIOECONOMICO.

Esta variable ha mostrado un gran número de investigaciones relacionadas con la M.V. con resultados un tanto dispares. SALVADOR (1984) lo atribuye, en cierto grado a las características particulares de las muestras utilizadas y a una deficiente operacionalización de la variable status socioeconómico.

Señalemos algunos estudios más significativos. Por ejemplo. SUPER y OVERSTREET (1960) y FORREST (1971) obtuvieron correlaciones significativas entre el status socioeconómico y los factores de la M.V. medidos por el cuestionario CDI de SUPER, a excepción del factor de exploración y recursos. Igualmente GRIBBONS y LOHNES (1968) y DILLARD (1976) citados por SALVADOR (1983) encontraron relaciones significativas. Este último con una muestra de muchachos negros de primaria y de una clase social medio-baja.

Otros estudios como los de HANDANI (1977), HANSEN (1970), KEARNY y CLAYTON (1974), ANSELL y HANSEN (1974) citados por SALVADOR y PEIRO (1986), con una muestra de muchachos de clase baja, éstos mostraban un desarrollo vocacional más lento que los que procedían de la clase media.

Por otro lado, JORDAAN y HEYDE (1979) encontraron que el status socioeconómico tiene algún efecto sobre la Madurez de Carrera en los últimos cursos de la Enseñanza Secundaria, pero no en los años anteriores y concluyen afirmando que el status socioeconómico parece que es un determinante relativamente insignificante de M.V. entre los jóvenes y adolescentes. Representa solo una pequeña proporción de la variación observada en la M.V. En este mismo sentido y en estudios recientes NEVILL y SUPER; SUPER y NEVILL (1984) encontraron que la relación entre el status socioeconómico y la Madurez de Carrera evaluada por el

Cuestionario CDI de SUPER, se comprobó que era " trivial ", sus efectos negativos parecen estar limitados a una proporción muy pequeña de las personas marginadas (pobres).

Finalmente SUPER (1984) señala que las etapas de la vida y tareas de desarrollo están afectadas por el status socioeconómico, aunque reconoce que es una hipótesis que aún no ha sido investigada directamente.

A pesar de esta discrepancia en los resultados para autores como SUPER (1984), el status social es un determinante importante del desarrollo de la Carrera.

J.- NIVEL PROFESIONAL DEL PADRE.

Esta es una variable que está íntimamente relacionada con el status socioeconómico. Es más, se ha considerado como un indicador válido del status socioeconómico de la familia. De ahí que los resultados de las investigaciones coincidan en parte con los desarrollados en la variable status socioeconómico.

Los resultados han sido bastante dispares. Para algunas investigaciones aparece una relación con la M.V. (SUPER y OVERSTREET, 1960; FORREST, 1971) y para otros no existió tal relación (GRIBBONS y LOHNES, 1968; TILDEN, 1976).

SALVADOR (1981) en su investigación muestra un incremento de las puntuaciones en la M.V. de los sujetos en relación con el nivel profesional del padre. Ahora bien, esa relación sólo aparece entre el grupo muy bajo y medio y entre el bajo y el medio. En no todos los factores de la M.V. aparece esa relación únicamente en los factores de planificación e información y toma de decisión.

Todos estos datos vienen a confirmar que no se aprecia una relación clara entre M.V. y nivel profesional del padre. Y en cuanto a los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, SALVADOR y PEIRO (1986) recomiendan que se han de interpretar con precaución, puesto que esta variable resulta insuficiente para determinar por sí sola la clase social del individuo.

K.- Estilo Cognitivo dependencia e independencia de campo.
(DIC)

Como ya se ha indicado en este mismo capítulo al hablar del enfoque cognitivo de la M.V., los sujetos considerados independientes de campo disponen de una mayor capacidad analítica para reestructurar el campo perceptivo y los dependientes de campo manifiestan una menor capacidad de reestructuración, pero un concepto de globalidad mayor. En efecto, las personas independientes de campo muestran una mayor habilidad en la reestructuración cognitiva y las dependientes una mayor relación interpersonal.

Con respecto a esta variable se ha efectuado una amplia investigación sobre la relación de la dependencia e independencia de campo (DIC) con los intereses y elecciones vocacionales. Estudios como los de WITKIN, MOORE, GOUDENOUGH y COX (1977a), WITKIN, MOORE, OLTMAN, GOUDENOUGH, FRIEDMAN, OWEN y RASKING (1977b) y más recientemente los efectuados por DE LA ORDEN y GARCIA RAMOS (1985) y MANNING, FERNANDEZ BALLESTEROS y MACIA (1985) con una muestra de alumnos universitarios, sugieren que los individuos se desenvuelven mejor en aquellos ámbitos educativo-vocacionales con los que se adapta su estilo cognitivo.

Para DE LA ORDEN y GARCIA RAMOS (1985) los estilos cognitivos (DIC) pueden influir en el proceso de toma de decisión vocacional. En este mismo estudio establecen dos tipos de relación:

- Estilo Cognitivo DIC - Intereses profesionales. Los individuos que muestran un alto grado de independencia de campo tienden a manifestar interés por aquellos campos que exigen una mayor reestructuración cognitiva, descuidando, de alguna manera, la relación personal. El ámbito de ese campo ocupacional que mejor se adecúa es el Científico-técnico. En cambio, los que muestran una mayor dependencia de campo tienden a inclinarse por los campos que implican un mayor trato con los demás, se fomentan unas relaciones interpersonales, pero no comportan un alto grado de análisis y reestructuración. El campo ocupacional que mejor se adapta es el relacionado con las ciencias humanas y sociales.

- Estilo Cognitivo- Elección Académica-profesional. Los trabajos de CRUTCHFIELD y otros (1958), MCKINNON (1962), CLAR (1971) y SWAN (1984), citados por DE LA ORDEN (1983), sostienen que el modelo de elección de

los individuos de estilo cognitivo DIC, coincide con lo expuesto al estudiar los intereses académico-profesionales. En efecto, los individuos independientes tienden a elegir estudios de Ciencias, Matemáticas, Arte, Ingeniería, Arquitectura, Psicología Experimental, etc. y profesiones que guardan relación con estos estudios (Arquitectos, Pilotos, Ingenieros, Profesores de Matemáticas y Ciencias, Químicos, etc.).

Por el contrario, los dependientes de campo tienden a elegir estudios de Sociología, Pedagogía, Humanidades, Lenguas, Servicios Sociales, etc, y profesiones que están asociadas a estos estudios (Profesores de Lengua, Pedagogo, Escritor, etc).

Ahora bien, puede ocurrir que dentro de cada área o campo académico y profesional se produzcan diferencias entre dependientes e independientes de campo. Es decir, que dentro del grupo de los independientes también se produzcan diferencias en el campo educativo y profesional. En este sentido, DE LA ORDEN (1983), DE LA ORDEN y GARCIA RAMOS (1985) citan una serie de trabajos como los de NAGLE, 1968; NUSSBAUM, 1965; QUINLAN y BLATT, 1972, que confirman lo expuesto. Así por ejemplo, dentro del Campo de la Psicología tienen cabida los dependientes e independientes de campo. La especialidad de Psicología Educativa y Clínica se adaptaría más a los individuos dependientes e independientes de campo y, en cambio, la especialidad de Psicología Experimental los independientes de campo. Así podríamos hablar de otros campos como la Medicina, el Arte, etc.

Estos autores concluyen afirmando que el estilo cognitivo DIC juega un papel clarificador en el proceso de la evolución y diferenciación académica profesional de los individuos y que, todo ello, parece que comienza en la Enseñanza Secundaria y se prolonga en la etapa universitaria. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- Los individuos se desenvuelven mejor en aquellos ámbitos educativo-vocacionales con los que encaja su estilo cognitivo. Aquellos sujetos que llevan a cabo su elección y ésta concuerda con su estilo cognitivo, suelen cambiar menos su opción.

- Las personas independientes de campo manifiestan unas mayores posibilidades analíticas, pero, a su vez, presentan una cierta frialdad a la hora de afrontar la relación con los demás. Estos suelen escoger estudios de tipo científico-técnico.

- Las personas dependientes de campo disponen de un menor desarrollo de la capacidad analítica, pero, por el contrario, muestran una mayor adaptación y facilidad para relacionarse con los demás. Estos prefieren estudios relacionados con las ciencias humanas y sociales.

- Hay personas que no son dependientes o independientes puras. Estas tienen la posibilidad de adaptarse a un amplio campo de situaciones.

- El estilo cognitivo DIC resultó ser un mejor indicador para predecir los estudios que harán los alumnos, más que las pruebas de aptitud verbal y numérica.

- Finalmente este estilo cognitivo es una variable importante en el ámbito de la Orientación académico-profesional.

Por último, se ha de señalar que esta variable estilo cognitivo DIC aparece asociada con otras variables como inteligencia, sexo, rendimiento académico, personalidad, edad, aparte de las ya reseñadas anteriormente (intereses y elección profesional):

- En cuanto a la inteligencia, se ha encontrado relación entre ésta y el estilo cognitivo DIC, concretamente en aquellas pruebas de inteligencia que no requieren tareas verbales. Esta variable DIC aparece saturada del factor intelectual en el que intervienen primordialmente aspectos visoespaciales (GARCIA RAMOS, 1982).

- En lo que hace referencia al sexo, parece que existe suficiente evidencia empírica, en el sentido de que las mujeres, en general, manifiestan una mayor tendencia hacia la dependencia de campo. Por el contrario, los hombres muestran una mayor independencia que las mujeres.

- En cuanto al rendimiento, los individuos independientes de campo tienden a aprender con mayor facilidad que los dependientes de campo, puesto que disponen de una mayor capacidad de análisis y reestructuración cognitiva. Ahora bien, las diferencias dejan de ser tales cuando el contenido de estudio aparece muy organizado y estructurado.

No obstante, señalan DE LA ORDEN y GARCIA RAMOS (1985) que los índices de correlación entre la variable DIC y

rendimiento son bajos y no significativos. Es decir, no permiten predecir el rendimiento de un individuo en una determinada tarea u ocupación sobre la base de su estilo cognitivo. GARCIA RAMOS (1982) sostiene que el constructo " Estilo Cognitivo " por su nivel de generalidad carece en sí mismo de valor predictivo sobre variables de rendimiento.

- Finalmente, en relación con la edad WITKIN y otros (1977a) estudiaron los aspectos evolutivos del estilo cognitivo DIC y llegaron a las siguientes conclusiones con alumnos de ocho a diecisiete años:

. Los muchachos de estas edades son más dependientes de campo que los adultos. Se van haciendo más independientes de campo conforme aumenta su edad.

. Esta evolución de la dependencia a la independencia no es homogénea, sino que existen diferencias entre los sujetos de ocho y diez años y que se acentúa entre los diez y los trece.

. Con la aparición de la pubertad los sujetos se hacen más independientes de campo de lo que eran antes. Concretamente, entre los trece y diecisiete años aparecen unos breves cambios hacia la independencia de campo.

Para GARCIA RAMOS (1982) la dimensión de Estilo Cognitivo dependencia e independencia de campo (DIC) presenta serios problemas de validez de constructo, debido al alto nivel de generalidad que presenta esta variable. Por ello, señala la necesidad de realizar estudios propios de validación del constructo que ayuden a delimitar al posible campo de acción de la variable, dándole una mayor solidez y rigor a sus correlaciones con otras variables.

A modo de síntesis, se puede afirmar que las relaciones entre los factores o dimensiones de la madurez vocacional y las variables que no son de la M.V., son moderadas en algunos casos (curso, inteligencia, nivel académico, nivel de aspiraciones, etc) y, en otras, apenas existe esa relación, o al menos presentan resultados contradictorios

(sexo, personalidad, grupo étnico, ajuste y desarrollo personal, status socioeconómico y nivel ocupacional del padre).

Al mismo tiempo esa relación no es clara, siendo modulada e influenciada, en la mayoría de los casos, por las otras variables (SALVADOR, 1984). Así por ejemplo, la edad se relaciona con la M.V., pero esta variable está influenciada por el curso, el sistema escolar, la inteligencia; la variable sexo, en su correlación con la M.V. parece de tipo transitorio y se ve mediatizada por la edad, nivel de aspiraciones y personalidad; la inteligencia y las aptitudes correlacionan con el factor cognitivo de la M.V. y se ve influenciada por la edad, logros escolares, madurez personal entre otras; el status socioeconómico con el nivel profesional del padre, nivel de aspiraciones, etc.

Con todo ello, se ha podido comprobar que el constructo de la madurez vocacional es un fenómeno complejo en sus dimensiones psicológicas y situacionales. Estos estudios de relación han contribuido a clarificar un poco más dicho constructo, aunque con respecto a algunas variables, se necesitará un mayor número de investigaciones que ayuden a mejorar el estudio de la cuestión y se clarifiquen y determinen sus relaciones con la madurez vocacional.

3.4.- Dificultades encontradas a la hora de validar el constructo de la M.V.

Estas dificultades se centran especialmente en el propio constructo y en los instrumentos diseñados para medirlo.

En la actualidad hemos podido comprobar que existen diferentes enfoques del constructo de la madurez vocacional:

- El modelo estructural y de desarrollo de SUPER y CRITES que se basa en el Estudio de Patrones de Carrera.
- El enfoque cognitivo ligado a aspectos de la personalidad (estilos cognitivos) y a aspectos ambientales (aprendizaje social).

- Y el enfoque más estático de HOLLAND que estructura la M.V. en función de una serie de determinantes: consistencia, diferenciación y congruencia entre el tipo de personalidad y la ocupación elegida.

Cada uno de ellos plantea una serie de factores y variables que en algunos aspectos son coincidentes y en otros no. Por tanto, la primera dificultad surge de la disparidad de aspectos que incluye cada constructo.

En estos momentos, se ha progresado mucho en la estructuración de la M.V., aunque no existe una taxonomía bien definida. Concretamente en el constructo de la M.V. que tiene un enfoque estructural y de desarrollo se está a punto de cerrar el proceso del Estudio de Patrones de Carrera (CPS) con los últimos resultados y valoraciones efectuadas en estos estudios longitudinales (Monografías).

Uno de los objetivos prioritarios es la selección y definición de un juego de variables de la M.V. para la validación del constructo. Y en segundo lugar, es importante desarrollar instrumentos que midan las principales variables del constructo de la M.V.. En este sentido, WESTBROOK (1982) hace un estudio de la validez del constructo de las medidas de la madurez vocacional, donde se presentan las limitaciones de los instrumentos en cuanto a los factores o dimensiones que miden (no exceden de dos factores) y en cuanto a su baja fiabilidad y validez, debido a los pocos estudios que se han efectuado sobre este aspecto.

En este mismo capítulo, se presentaron algunos estudios de validación de los principales instrumentos (CDI y CMI) que se habían efectuado, pudiéndose comprobar la insuficiente multidimensionalidad de las medidas.

Ahora bien, las dificultades mayores se centran en el CMI de CRITES, cuya validez ha sido cuestionada por parte de WESTBROOK (1976b); WESTBROOK y otros, 1980, 1983).

Para este autor y su equipo no hay evidencia de que la Madurez de Carrera sea un constructo multifactorial. Los resultados confirman que no hay evidencia de que el modelo de CRITES sea multidimensional (WESTBROOK y otros 1980). La validez interna del constructo no era soportada, debido a que las variables del modelo de CRITES no tenían más en común entre sí, que lo que podían tener con otras variables que no son de M.V. como la inteligencia, aptitudes escola-

res, logros académicos, etc.

WESTBROOK y otros (1980) sugieren que se han de hacer más estudios que den luz al constructo de la M.V.. Por ejemplo, administrar separadamente las medidas de las 16 variables del modelo de CRITES (1978) e interrelacionar las puntuaciones del análisis factorial para determinar si el modelo es multidimensional.

CRITES y otros (1985) dan respuesta a WESTBROOK y concretamente plantean algunos puntos oscuros en su investigación, en cuanto a la metodología del trabajo:

- Los resultados de esta investigación se pueden generalizar sólo a estudiantes que tienen características similares a los estudios efectuados por WESTBROOK. No es una muestra representativa (312 alumnos del noveno grado, 64 eran varones blancos, 56 mujeres blancas, 112 varones negros y 80 mujeres negras. De ellos dos tercios estaban por debajo de la media en su rendimiento).

- Se utilizó la primera versión del CMI (1973) no la revisada (1978). Deberían haber utilizado la Forma B-1 de la escala de actitudes y el test de competencias de la versión de 1978.

- Y se han servido de una metodología que no era la correcta, en vez de utilizar una metodología de análisis de factores jerárquicos. Este método jerárquico es el apropiado para probar el modelo.

Por todo ello, consideran la investigación de WESTBROOK llena de contradicciones e inconsistencias.

Igualmente para SUPER (1984) la investigación de WESTBROOK (1982) afirmando la unidimensionalidad de la M.V., basada únicamente en el CMI es demasiado aventurada y fortuita en vista del modelo de Estudio de Patrones de Carrera (CPS) y de los datos del cuestionario CDI.

Haciendo un análisis de la Literatura sobre el tema, CRITES expone un gran número de estudios efectuados sobre la M.V., utilizando en su mayoría el CMI. Los resultados en un 75% llegaron a ser positivos. Esto produce un fuerte apoyo en cuanto a su estructura multidimensional y sus

diferencias aumentan a través del tiempo.

La respuesta de WESTBROOK y otros (1985) no se hace esperar, mostrando que CRITES critica un estudio que se había ultimado en 1980, pero que los datos habían sido recogidos en 1975 y 1976 y que incuestionablemente en esos diez años se han llevado a cabo varios estudios (WESTBROOK, 1982, 1983) que corroboraban los resultados anteriores.

Este autor se reafirma en que la multidimensionalidad del modelo es cuestionable y que no se cierra a que todavía es posible soportar sus hipótesis, conforme aparezcan nuevos datos.

Señala que la Madurez de Carrera (M.C) no será tomada en serio por los investigadores y practicantes a menos que ellos puedan ver que los estudios bien definidos conduzcan a otras investigaciones independientes y que estos resultados sean consistentes con las expectativas teóricas.

Termina diciendo que si no podemos mostrar que nuestras escalas de M.V. están contribuyendo a algo para la predicción de la conducta de M.C., entonces éstas escalas no tendrán credibilidad entre los investigadores y practicantes.

WALLBROWN, SILLING y CRITES (1986) han efectuado un estudio con una muestra representativa a escala nacional utilizando la edición revisada del CMI (1978) y se ha servido de la metodología analítica de factores jerárquicos. Su objetivo era investigar la validez del constructo del modelo de CRITES.

Para ello, se utilizó una muestra de 1567 estudiantes de ambos sexos, comprendidos entre los grados sexto al onceavo y se les aplicó la Forma B-1 de la escala de Actitudes y los cinco subtests de competencias.

Los resultados confirman las dos condiciones básicas del modelo de carrera de CRITES. Una primera que hace referencia a la naturaleza jerárquica del modelo. Es decir, aparece un factor general y dos factores de grupo en los seis niveles (sexto a onceavo grado) y una segunda condición que confirma una progresiva diferenciación entre los factores actitudinales y cognitivos, conforme se avanza en el curso o grado y, por tanto, en la edad. El peso para el subtest de competencias decrece de .61 en el sexto grado a

.46 en el onceavo, mientras que el peso para la escala actitudinal decrece de .45 en el sexto grado a .32 en el onceavo grado.

Estos descubrimientos permiten afirmar la estructura jerárquica y factorial del CMI y sugieren, al mismo tiempo, que la M.V. se vuelve más diferenciada con el incremento de la edad, el grado educativo y experiencias de la vida, como había propuesto CRITES (1978), a excepción del último año de la High School. Este autor justifica ese estancamiento en el onceavo grado en el sentido de que puede haber temor de transición con la aproximación a abandonar la escuela haciendo que bajen o se estanquen sus puntuaciones.

Se apoya la multidimensionalidad del modelo de CRITES y también la validez del constructo del CMI como una medida del modelo de M.V. de CRITES.

No obstante, hemos de ser conscientes de que son necesarios nuevos estudios que consoliden la validez de estos instrumentos y así contribuir a estructurar de una forma definitiva el constructo de la M.V.

En estos momentos, los resultados son muy alentadores puesto que se han identificado variables importantes, se han construido modelos estructurales y de desarrollo y se han desarrollado medidas de validación del constructo de la M.V.

Ahora bien, los mismos autores son conscientes de que estos instrumentos miden solamente algunos aspectos o factores de la M.V. y que su fiabilidad y validez está en período de consolidación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BANDURA, A. (1987). Teoría del Aprendizaje Social. (3a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1974). Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad. Madrid: Alianza Universidad.
- BEHAR, J. y FORNS, M. (1984). "Hábitos de Autonomía en Adolescentes de octavo de EGB, evaluados mediante el EDPS/74". Cuadernos de psicología, 8, (2), 35-58.
- BOHN, M. J. y otros (1970). Educación, Vocación y Ocupación. Buenos Aires: Paidós.
- BRUNER, J. S. (1961). The Process of Education. Cambridge: Harvad University Press.
- BRUNER, J. S. (1966). Toward a theory of Instrucción. Cambridge: Harvad University Press.
- CASTAÑO, C. (1983). Psicología y Orientación Vocacional. Un Enfoque Interactivo. Madrid: Marova.
- COULBAUT, C. (1981). "Une Epreuve de Development Psychosocial". L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 10, (1), 31-68.
- CRITES, J. O. (1965). "Measurement of Vocational Maturity in Adolescence: 1. Attitude Test of the Vocational Development Inventory". Psychological Monographs, 79, (2 whole n .595.)
- CRITES, J. O. (1969b). The Maturity of Vocational Attitudes in Adolescence. IOWA: University of IOWA.
- CRITES, J. O. (1971). The Maturity of Vocational Attitudes in Adolescence. Washington, D.C: American Personnel and Guidance Association, Inquiry Series Monographs, 2.

CRITES, J. D. (1973). Career Maturity Inventory. Monterey, California: MC GRAW-HILL.

CRITES, J. D. (1974a). "Career Development Process: A model of Vocational Maturity". En E. L. HERR (Ed). Vocational Guidance en el Human Development. Washington: Houghton Mittlin (Pp, 296- 321).

CRITES, J. D. (1974b). "The Career Maturity Inventory". En SUPER, D. E. (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation. Washington: National Vocational Guidance Association (Pp, 25-41).

CRITES, J. D. (1978). Career Maturity Inventory. Monterey: McCraw-Hill.

CRITES, J. D. (1981). Career Counseling: Models, Methodes and Material. New York: MC GRAW-HILL.

CRITES, J. D. (1984). "Instruments for Assessing Career Development ". En M.C. GYSBERS (Ed). Designing Career. San Francisco: JOSSEY-BASS Inc (Pp. 238-273).

CRITES, J. D y SEMLER, I. J. (1967). "Adjustment, Educational Achievement and Vocational Maturity as Dimensions of Development in Adolescence". Journal Counseling Psychology, 14, 6, 489-496.

CRITES, J. D, WALLBROWN, F, H y BLAHA, J. (1985). " The Career Maturity Inventory: Myths and Realities-A Rejoinder to WESTBROOK,CUTTS, MADISON and ARCIA (1980)". Journal of Vocational Behavior, 26, 221-238.

CHODZINSKI, R. T (1983). "Validaty Concerns for Counselors Using the 1978 Edition of the Career Maturity Inventory". Canadian Counsellor, 18, 1, 5-12.

DE LA ORDEN, A. (1983). " Exploraciones en torno a los Estilos Cognitivos y sus Aplicaciones Educativas" Revista de Investigación Educativa. 0, 25-31.

DE LA ORDEN, A. (1986). Memoria final correspondiente al Proyecto: Estilo Cognitivo, Elección de Carrera y

Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. Madrid: ICE Universidad Complutense.

DE LA ORDEN, A y GARCIA RAMOS, J. M. (1985). " Estilo Cognitivo y Orientación Académica y Profesional en la Universidad". Actas del noveno Congreso WAER-AMSE-Mayo (Madrid), 417-430.

DILLARD, J. M. (1976). " Relationship Betwen Career Maturity and Self-Concepts of suburban and urban middle and urban Power- class preadolescent black males". Journal Vocational Behavior, 9, 311-320.

DUPONT, J. B. (1974). Adapting the Development Inventory in Swtzheland. Comunicación en el XVIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Montreal, Canadá.

FLANAGAN, J. C y COOLEY, W. W. (1966). Project Talent: One Year Follow-up Studies. Pittsburgh: School of Education, Univ. of Pittsburgh.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1980). " Del Estilo Cognitivo Dependencia e Independencia de Campo a una Teoría de la Diferenciación". Revista de Psicología General y Aplicada, 35, 467-490.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1981). " Estudio Diferencial con el test de Figuras Enmascaradas". Anuario de Psicología, 2.

FORREST, D. J. (1971). The Construction and Validation of an Objctive Measure of Vocational Maturity for Adolescents. Unpubl. Doct. Diss., Teacher's Coll., Columbia Univ.

FORREST, D. J y THOMPSON, A. S. (1974). " The Career Development Inventory". En D.E. SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation. Washington: American Personnel and Guidance Association (Pp-53-58).

FOUAD, N. A. (1988). " The Construct of Career Maturity in the United States and Israel ". Journal of Vocational Behavior, 32, 49-59.

- GARCIA RAMOS, J. M. (1981). Aproximación a un Diseño de Validación del Constructo Cognitivo Dependencia-Independencia de Campo Perceptivo. II Seminario de Pedagogía, (Pp, 1-11).
- GARCIA RAMOS, J. M. (1982). " Hacia una Validación del Constructo Dependencia e Independencia de Campo Perceptivo". Bordón, Nov.-Dic., 611-643.
- GARCIA RAMOS, J. M. (1986). " Validación del Constructo en el Ambito Pedagógico". Revista Española de Pedagogía. Año XLIV, 174, 535-554.
- GINZBERG, E., GINSBURG, S. W., AXELRAD, S y HERNAN, J. L. (1951). Occupational Choice: An Approach to theory. Nueva York: Columbia University Press.
- GRIBBONS, W. D y LOHNES, P. R. (1964). "Relations Measures of Readiness for Vocational Planning". Journal of Counseling Psychology, 11, 1, 13-19.
- GRIBBONS, W. D, y LOHNES, P. R., (1968). Emerging Careers. New York: Teachers College Press.
- HALL, D. W. (1963). "The Vocational Development Inventory: a Measure of Vocational Maturity in Adolescence". Personnel-Guidance Journal. 41, 771-780.
- HALL, D. T. (1975). "Pressures from work, self and home in the life stages of married women ", Journal of Vocational Behavior, 6, 121-132.
- HANNA. G. S, y NEELY, M. A. (1978). " Reliability of the CMI Attitude Scale ". Measurement-Evaluation in Guidance, 11, 2, 114-116.
- HARMON, L. W. (1974). " Problems in Measuring Vocational Maturity: A Counseling Perspective". En D.E. SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation. Washington: American Personnel and Guidance Association. (Pp, 81-88).
- HILTON, T. L. (1974). "Using Measures of Vocational Maturity in Evaluation". En D.E. SUPER (Ed).

Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation. Washington: American Personnel Guidance Association. (Pp, 145-160).

HERNANDEZ, J. (1987). La elección Vocacional: Concepto y Determinantes, Murcia: Caja Murcia.

HERR, E. L, y ENDERLEIN, V. (1976). "Vocational Maturity: The Effects of School, Grade, Curriculum and Sex ". Journal of Vocational Behavior, 8, 227-238.

HOLLAND, J. L. (1973). Making Vocational Choice: A Theory of Careers. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

HOLLAND, J. L. (1985). Making Vocational Choices. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

HOLLAND, J. L., y GOTTFREDSON, G.D.(1978). " Toward Beneficial Resolution of the Interest Inventory Controversy". En C.R. TITTLE, y D. Z. TOWSKI (Ed). Sex-Fair Interest Measurement: Research and implications. Washington: National Institute of Education (Pp, 195-265).

JEPSEN, D. A, y PREDIGER, D. J. (1981). " Dimensions of Adolescent Career Development: A Multi-Instrument Analysis ". Journal of Vocational Behavior, 19, 350-368.

JONES, D. M., HANSEN, J. C y PUTNAM, B. A. (1976). " Relationship of Self-Concept and Vocational Maturity to Vocational Preferences of Adolescents". Journal Vocational Behavior, 8, 31-40.

JORDAAN, P. J. (1974). " The Use of Vocational Maturity Instruments in Counseling". En D.E. SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation. Washington: American Personnel Guidance Association. (Pp, 113-122).

JORDAAN, P. J, y HEYDE, B. M. (1972). Vocational Development During the High School Years. CPS Monograph III. New York: Teacher's College Press.

- JORDAAN, P. J, y HEYDE, B. M. (1979). Vocational Maturity in the High School Year. New York: Teacher's College Press.
- KAGAN, J. (1965). "Developmental Studies in Reflection and Analysis". Monograf Soc. of Research on child Development.
- KELLER, K., BIGGS, D, y GYSBERS, N. (1982). "Career Counseling from a Cognitive Perspective". The Personnel and Guidance Journal, 6, (60), 367-371.
- KOGAN, N. (1973). "Creativity and Cognitive Style: a life-Span Perspective". En P.B. BALTES y K.W. SCHATE (Eds). Life-Span Developmental Psychology. Personality and socialization. Nueva York: Academic Press (Pp, 145-178).
- KRUMBOLTZ, J. D. (1979). "A Social Learning Theory of Career Decision Making". En MITCHELL, A., JONES, G. y KRUMBOLTZ, J. D. (Ed). Social Learning and Career-Decision Making. Cranston: the Carroll Press (Pp, 19-50).
- KRUMBOLTZ, J. D y HAMEL, D. A. (1980). The Effect of Decision Training of Career Decision-Making Competence. Stanford: Us. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- LAWRENCE, W. y BROWN, J. (1976). "An Investigation of Intelligence, Self-Concept, Socioeconomic Status, Race and Sex as Predictors of Career Maturity". Journal Vocational Behavior, 9, 43-52.
- LOCASCIO, R. (1974). "The Vocational Maturity of Diverse Groups: Theory and Measurement". En SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation; Washington: American Personnel and Guidance Association (Pp 123-134).
- LOKAN, J. J. (1976). Indices of Vocational Maturity in Adolescence: a validation study. Univ. of Ottawa.
- LOPEZ ROMAN, J. (1984). Tendencias Actuales en Psicología de la Educación. Madrid: Escuela Española.

- MANNING, L., FERNANDEZ BALLESTEROS, R. y MACIA, A. (1985). "Validez de Constructo de algunos Tests de Medida de la Dependencia e Independencia de Campo". Revista de Psicología General y Aplicada, 40, (5), 987-996. —
- MESSICK. (1970). Individuality in Learning: Implications of Cognitive Styles and Creativity for Human Development. San Francisco: Jossey Bass.
- NAVARRO, M. J. (1986). El Estilo Cognitivo Reflexibilidad e Impulsabilidad y otras Variantes del Sujeto. Tesis Doctoral. no publicada. Universidad Complutense. Madrid.
- NOETH, R. J y PREDIGER, D. J. (1978). " Career Development Over the High School years". Vocational Guidance Quarterly. 26, (3), 244-254.
- OSIPOW, S. H. (1983). Theories of Career Development. (3 Ed.) Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- RICHARDSON, M. S. (1974). " Vocational Maturity in Counseling Girls and Women". En D.E. SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation. Washington: American Personnel and Guidance Association (Pp, 145-160).
- ROE, A. (1956). The Psychology of Occupations. New York: Wiley.
- SALVADOR, A. (1981). La Madurez Vocacional y su Medida : Estudio y Adaptación del Career Development Inventory a la Población Española. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- SALVADOR, A. (1983). " Algunas variables relacionadas con la Madurez Vocacional: Un estudio empírico". Revista de Psicología Aplicada, 38, 5, 877-903.
- SALVADOR, A. (1984). " Dimensiones Psicológicas y Sociales relacionadas con la Madurez Vocacional". Revista de Psicología General y Aplicada, 15, 28, 11-39.
- SALVADOR, A y PEIRO, J. M. (1986). La Madurez Vocacional.

Madrid: Alhambra.

- SAVICKAS, M. L. (1984). "Career Maturity: The Construct and its Measurement". The Vocational Guidance Quarterly, 35, 222-231.
- SAVICKAS, M. L, y CRITES, J. O. (1983). A Course for Career Maturity: Grade 9-12. Hudson. Ohio: Crites Career Consultants.
- SECADAS, F. (1974). Adapting the Development Inventory in Spain. Comunicacion en el XVIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada de Montreal, Canadá.
- SUPER, D. E. (1962). Psicología de las Carreras. Madrid: Rialp.
- SUPER, D. E. (1974d). " Vocational Maturity Theory: Toward Implementing a Psychology of Career in Career Education and Guidance". En D.E. SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Education. Washington: American Personnel and Guidance Association. (Pp, 9-23).
- SUPER, D. E. (1977b). " Las Dimensiones de la Madurez Profesional". Revista de Psicología General y Aplicada, 149, 1067-1176.
- SUPER, D. E. (1984). "Career and Life Development". En BROWN y BROOKS (Ed). Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, (Pp, 192-234).
- SUPER, D. E. (1988). " Travail et Loisir Dans une Economie en Flux". L'orientation Scolaire et Professionnelle. Mars, 17, (1) 123-135.
- SUPER, D. E., CRITES, J. V., HUMMEL, R. C., MOSER, H.P., OVERSTREET, P. L, y WARNATH, C. F. (1957). Vocational Development: A Framework for Research. Nueva York: Teachers College Press.
- SUPER, D. E., OVERSTREET, P. L. (1960). The Vocational Maturity of Ninth Grade Boys. Nueva York: Teachers College Press.

SUPER, D. E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N., JORDAAN, J. P. (1963). Career Development: Self-concept Theory. New York: College Entrance Examination Board.

SUPER, D. E. y FORREST, D. J. (1972). Career Development Inventory Form I. Preliminary Manual for Research and field trial. New York: Teacher College Press.

SUPER, D. E. y BOHN, M. J. JR. (1973). Psicología Ocupacional. México: C.E.C.S.A.

SUPER, D. E. y JORDAAN, J. P. (1978). High School Vocational Maturity and Young Adult Career Success: Factor Analytic and Multiple Step wise Regression Analysis from CPS. Comunicación XIX. Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Munich.

SUPER, D. E - THOMPSON, A. S. (1978). " A Six-Scale, two Factor, Measure of Adolescent Career or Vocational Maturity". Comunicación XIX Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Munich.

SUPER, D. E., THOMPSON, A. S., LINDEMAN, R. H., JORDAAN, J. P., MYERS, R. A. (1981). Career Development Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

SUPER, D. E. y NEVILL, D. D. (1984). " Work Role Salience as a Determinant of Career Maturity in High School Student". Journal of Vocational Behavior, 25, 30-44.

THOMPSON, A. S., LINDEMAN, R. H., CLACK, S.- BOHN, M. J. Jr. (1970). The Educational and Career Exploration System: Field Trial and Evaluation in Montclair High School. New York: Teacher's Coll., Columbia University.

TILDEN, A. J. (1976). A Cross Validation of the Career Development Inventory and a Study of Vocational Maturity in College Students. Unp. Doc. Diss; Temple University.

WALLBROWN, F. H., SILLING, S. M y CRITES, J. D. (1986). " Testing CRITES Model of Career Maturity: A Hierarchical Strategy". Journal Vocational Behavior, 28, 183-

- WESTBROOK, B. W. (1971). "Toward the Validation of the Construct of Vocational Maturity". Center Technical Paper, 6, 1-18.
- WESTBROOK, B. W. (1974a). "The Cognitive Vocational Maturity Test". En D. E. SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation. Washington: American Personnel and Guidance Association (Pp, 41-52).
- WESTBROOK, B. W. (1974b). "Content Analysis of Six Career Development Tests". Measurement and Evaluation in Guidance, 7, (3), 172-180.
- WESTBROOK, B. W. (1976a). "The Relation Ship Between Career Choice Attitudes and Career Choice Competences of Ninth-Grade Pupils". Journal of Vocational Behavior, 9, 119-125.
- WESTBROOK, B. W.. (1976b). "The Relations Ship Between Vocational Maturity and Appropriateness of Vocational Choices of Ninth-Grade Pupils". Measurement and Evaluation in Guidance, 9, 75-80.
- WESTBROOK, B. W. (1982). "Construct Validation of Career Maturity Measures". En J. D. KRUMBOLTZ. D. A. HAMEL (Eds). Assessing Career Development. Palo Alto: Mayfield Publishing (Pp. 66-112).
- WESTBROOK, B. W. (1983). "Career Maturity: The Concept the Instruments and the Research". En S'OSIPOW y W. B. WALSH (Eds). Handbook of Vocational Psychology. Hillsdale: Erlbaum (Pp, 263-303).
- WESTBROOK, B. W. (1985). "What Research says about Career Maturity: A response to CRITES, WALLBROWN y BLAHA". Journal of Vocational Behavior, 26, 239-350.
- WESTBROOK, B. W. y CUNNINGHAM, J. W. (1970). "The Development and Application of Vocational Maturity Measures". Vocational Guidance Quaterly, 18, 171-175.

- WESTBROOK, B. W, PARRY-HILL, J. W y WOODBURY, R. W. (1971). "The Development of a Measure of Vocational Maturity". Educational and Psychological Measurement, 31, 541-549.
- WESTBROOK, B. W. y MASTIE, M. M. (1972). "On Pathfinding. Some suggestions for increasing our understanding of the Construct of Vocational Maturity". Journal Industrial. Teacher Education, 9, 39-46.
- WESTBROOK, B. W y PARRY-HILL, J. W. (1973). "The Measurement of Cognitive Vocational Maturity". Journal of Vocational Behavior. 3, 239-252.
- WESTBROOK, B. W. y MASTIE, M. M. (1974). "The Cognitive Vocational Maturity Test". En D. E. SUPER (Ed). Measuring Vocational Maturity four Counseling and Evaluation. Washington: American Personnel and Guidance Association. (Pp, 41-52).
- WESTBROOK, B. W, CUTTS, C, HADISON, S y ARCIA. M. (1980). "The Validity of the Crites Model of Career Maturity". Journal of Vocational Behavior, 16, 249-281.
- WITKIN, M. A. (1962). Psychological differentiation. New York: Wiley.
- WITKIN, H. A., OLTMAN, P. K., RASKIN, E., KARP, S. A. (1971). A Manual for the Embedded Figures Tests. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- WITKIN, H. A., MOORE, C. A., GOODENOUGH, D. R. y COX. P, W. (1977). "Field-Development and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications" Review of Educational Research, 47, (1), 1-64
- WITKIN, H. A., MOORE, C. A., OLTMAN, P. K., GOODENOUGH, D. R., FRIEDMAN, F., OWEN, D. R y RASKIN, E. (1977). "Role of the Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles in Academic Evolution: A Longitudinal Study". Journal of Education Psychology, 68, 197-211.
- WITKIN, H. A. y GOODENOUGH, D. R. (1985). Estilos Cognitivos. Naturaleza y Origenes. Madrid: Piramide.

CAPITULO 4:

ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION.

En los tres primeros capítulos hemos pretendido, a través de la revisión bibliográfica, el acercarnos a cuál es el estado de la cuestión sobre el Constructo de la Madurez Vocacional. Es decir, se han sentado las bases teóricas de dicha investigación y, en este capítulo, se exponen aquellos aspectos de tipo metodológico que han de tenerse en cuenta en un estudio de carácter descriptivo como éste. Así pues, se clarifica el problema objeto de estudio, se plantean los objetivos, se formulan las hipótesis, se lleva a cabo la descripción de las variables con sus instrumentos de medida, se elige la muestra, se planea el proceso de recogida de datos y, finalmente, se expone la metodología de análisis. De alguna manera, estas fases son las que conforman el proceso del método científico.

4.1.- Clarificación del problema.

La cuestión o problema fundamental que nos ocupa en esta investigación, se concreta en la validación del constructo de la madurez vocacional, basado en el modelo estructural y de desarrollo de SUPER y CRITES.

Para medir este constructo se ha utilizado el cuestionario de Madurez Vocacional de SUPER con algunas modificaciones, teniendo en cuenta nuestro sistema educativo y la muestra utilizada en este estudio.

Como variables asociadas a la madurez vocacional, se han elegido aquellas que ya habían sido estudiadas como la edad, curso, sexo, nivel educativo, profesión del padre, capacidad general, añadiendo a éstas dos nuevas variables como el estilo cognitivo, dependencia e independencia de campo (DIC) y madurez psicosocial, concretamente autonomía de conducta.

Hemos de ser conscientes que para estudiar los constructos asociados a contextos socioeconómicos y culturales, es necesario comprobar su status quo en los contextos concretos donde se va a llevar a cabo.

Las investigaciones, en su mayoría, han sido llevadas a cabo en un contexto educativo de tipo anglosajón, sustancialmente distinto a nuestro modelo sociocultural y educativo. Concretamente, en los países de corte anglosajón el sistema educativo se caracteriza por una cierta flexibilidad y permeabilidad entre los diferentes niveles educativos; por el contrario, en nuestro país se dispone de un sistema más rígido y más compartimentado, sobre todo, en la Enseñanza Secundaria. Por este motivo, cada vez se le da más importancia a los estudios transculturales que nos ayudarán a contextualizar, aún más, el proceso de la madurez vocacional (M.V.) en los diferentes medios socioculturales y educativos; por ejemplo, en países como España, Francia y Suiza, no se ha podido comprobar de una forma clara y patente esa estructura factorial del cuestionario CDI, sólo se aprecia un factor general (grado de madurez vocacional) que engloba a dos grandes dimensiones (actitudinal y cognitiva) que quedan un tanto difuminadas. Sin embargo en países como Estados Unidos, esta dimensionalidad queda más remarcada. Todo ello, viene a confirmar esa necesidad de contextualizar el constructo de la madurez vocacional (M.V.) y sus instrumentos de medida como anteriormente se ha apuntado.

Todas estas reflexiones y contrastaciones nos llevan a formular una serie de objetivos que ayuden a constatar la diferenciación y semejanza de ese constructo de la M.V. en los alumnos de Enseñanza Secundaria. Estos son los siguientes:

A.- Comprobar la existencia de las dimensiones de la Madurez Vocacional (M.V.) que han sido señaladas por investigaciones llevadas a cabo anteriormente.

B.- Examinar el patrón de relaciones existentes con una serie de variables asociadas al constructo de la madurez vocacional.

C.- Profundizar en el instrumento que se ha utilizado en la medición de la madurez vocacional (M.V.). Este objetivo aparece ligado a los dos anteriores, es una consecuencia lógica que aparezca esa necesidad de indagar sobre el instrumento utilizado.

D.- Finalmente, asumiendo el principio de que el desarrollo de cualquier característica personal no es ajena a la influencia de la sistemática intervención orientadora, consideramos de suma importancia las directrices fundamentales que deberían de tener

dichas intervenciones en orden a conseguir en cada alumno su óptimo desarrollo vocacional.

Por problemas imprevistos (huelga de profesores de EGB y EEMM del curso pasado) no se pudo añadir a la investigación una nueva variable de aprendizaje a la toma de decisión (nivel de aprendizaje de la toma de decisión), a través de un programa de simulación. No obstante, se ha podido hacer un estudio complementario con una muestra diferente, pero con los mismos niveles educativos. Este estudio va a consistir en comprobar que el proceso de toma de decisión es todo un proceso de aprendizaje que se puede estimular a través de simulaciones o programas de entrenamiento para el ejercicio de la toma de decisión. En este estudio la ganancia en competencia es un indicador del proceso de toma de decisión. La necesidad de estimular este tipo de estrategias y procedimientos pueden mejorar el proceso de la toma de decisión. De alguna manera, las competencias en el proceso de la toma de decisión incrementan la madurez vocacional.

En todo momento, hemos sido conscientes de la complejidad de este enfoque de aprendizaje social, de ahí, que nos centremos en la creación y experimentación de una guía para ayudar en la toma de decisiones, inspirada en el modelo de KRUMBOLTZ, denominada DECIDES y en la creación de la correspondiente guía para el uso del tutor.

Se ha de destacar que nuestra investigación es de carácter descriptivo. Esta pretende obtener un mayor conocimiento de la madurez vocacional en la adolescencia con el fin de plantear un programa de intervención que mejore la madurez vocacional de los adolescentes. Para ello, ha sido necesario el profundizar en el fenómeno de la M.V., que nos ha ayudado a delimitar el constructo de la M.V., para posteriormente plantear una serie de objetivos e hipótesis que aporten más luz sobre dicho constructo y así poder diseñar ese programa de intervención. Es decir, en esta investigación de tipo descriptivo la realidad estudiada se analiza sin que exista la posibilidad de ser alterada por el investigador. Por tanto, nos encontramos ante una investigación ex-post-facto (PEREZ YUSTE, 1983) donde los valores de las variables independientes no son susceptibles de ser manipuladas.

Nuestra investigación, por todo lo anteriormente expuesto, es un análisis exploratorio que pretende acercarnos a una realidad poco conocida como la madurez

vocacional, donde, de alguna manera, no se plantea el contraste de las hipótesis, sino el logro de objetivos descriptivos. No obstante, hemos planteado unos objetivos que se han concretado en unas hipótesis, dado que el conocimiento previo que se tiene del tema da lugar al planteamiento de las mismas y que a continuación presentamos.

Para este estudio del constructo de la M.V., se han de plantear las hipótesis que han de ser probadas, se han de definir operacionalmente las variables, se han de seleccionar los instrumentos de medida para las diferentes variables (dependientes-independientes) y finalmente se ha de elegir una muestra que reúna las características y las condiciones necesarias para que sea representativa.

4.2.- Planteamiento de las hipótesis.

La revisión de la Literatura sobre este tema nos ha permitido el formular una serie de hipótesis, que van a ser objeto de estudio en esta investigación. Para ello, distinguimos entre hipótesis fundamentales, secundarias y subsidiarias.

4.2.1.- Hipotesis centradas en la estructura y desarrollo de la madurez vocacional.

A.- EL CONSTRUCTO DE LA M.V., BASADO EN LOS MODELOS DE SUPER Y CRITES, ES UNA ESTRUCTURA MULTIDIMENSIONAL. ES DECIR, HAY EVIDENCIA EMPIRICA PARA CONFIRMAR LA MULTIFACTORIALIDAD DEL CONSTRUCTO DE LA M.V.

A.1.- EL CONSTRUCTO DE LA M.V. MEDIDO A TRAVÉS DEL CDI, PRESENTA CUATRO DIMENSIONES DIFERENCIADAS: PLANIFICACION, RECURSOS PARA LA EXPLORACION, INFORMACION Y TOMA DE DECISION Y CONOCIMIENTO DE LA PROFESION ELEGIDA.

B.- DICHO CONSTRUCTO SE VA DIFERENCIANDO Y MADURANDO CON LA EDAD Y EL CURSO. EN EFECTO, SE ESPERA UN CRECIMIENTO DE LA M.V. EVALUADA A TRAVÉS DEL CDI. CONFORME EL ALUMNO VA TENIENDO MAS EDAD Y AVANZA EN

LOS CURSOS ESCOLARES, MAYOR SERA SU MADUREZ VOCACIONAL.

B.1.- SE ESPERA UNA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA DE LAS ESCALAS DE LA M.V. EVALUADAS A TRAVÉS DEL CDI, EN OCTAVO DE EGB; SEGUNDO DE BUP Y FP. Y COU Y QUINTO DE FP. (OCTAVO EGB < SEGUNDO BUP = FP < COU = QUINTO FP.).

C.- NO HAY RAZONES PARA ADMITIR LA DIFERENCIACION DE SEXO EN UN MISMO NIVEL EVOLUTIVO Y CURSO DE ESTUDIOS. CABRIA ESPERAR DIFERENCIAS POR LO QUE RESPECTA A LA UBICACION DE LOS ALUMNOS EN MEDIO URBANO Y SUBURBANO.

C.1.- NO EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE MUCHACHOS Y MUCHACHAS EN LOS GRUPOS OCTAVO EGB/ SEGUNDO BUP Y FP./ COU Y QUINTO DE FP.

C.2.- LOS ALUMNOS DE MEDIO URBANO DE CADA UNO DE LOS CURSOS PRESENTA UNA MAYOR MADUREZ VOCACIONAL QUE LOS ALUMNOS SUBURBANOS.

4.2.2.- Hipótesis que hacen referencia a la relación de la M.V. con las variables: Nivel ocupacional del padre y de la madre, Inteligencia, Madurez psicosocial (Autonomía de conducta) y Estilo cognitivo Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

SE ESPERA UNA RELACION POSITIVA ENTRE:

D.- EL NIVEL OCUPACIONAL DEL PADRE Y DE LA MADRE CON LA MADUREZ VOCACIONAL.

E.- EL NIVEL DE INTELIGENCIA Y LA MADUREZ VOCACIONAL.

F.- LA MADUREZ PSICOSOCIAL (Autonomía de conducta) Y LA MADUREZ VOCACIONAL DE LOS SUJETOS ADOLESCENTES.

G.- Y EL ESTILO COGNITIVO DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE CAMPO (DIC) Y LA DIMENSION COGNITIVA DE LA MADUREZ VOCACIONAL EN CADA UNO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE

LA MUESTRA (8 EGB / 2 BUP Y F.P. / COU Y 5 F.P.).

6.1.- LA MAYOR MADUREZ VOCACIONAL ESTA ASOCIADA AL ESTILO COGNITIVO INDEPENDENCIA DE CAMPO (IC).

4.2.3.- Hipótesis relacionadas con las competencias para la toma de decisiones.

H.- LA TOMA DE DECISION ES UN PROCESO QUE IMPLICA UNA SERIE DE ESTATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE PUEDEN ESTIMULARSE O DESARROLLARSE A TRAVÉS DE SIMULACIONES O PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO PARA LA EJERCITACION DE LA TOMA DE DECISION. ES DECIR, SE ESPERA QUE EL PROCESO DE TOMA DE DECISION DEL SUJETO MEJORE SI SE APLICA UN PROGRAMA DE SIMULACION O ENTRENAMIENTO PARA LA TOMA DE DECISION.

H.1.- LOS SUJETOS SOMETIDOS A LA SIMULACION DE TOMA DE DECISION PRESENTAN UNA COMPETENCIA SIGNIFICATIVA SUPERIOR EN CUANTO AL CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE ELECCION, QUE AQUELLOS SUJETOS QUE NO HAN SIDO SOMETIDOS A DICHO TRATAMIENTO.

4.3.- Descripción de las variables e instrumentos de medida

En este apartado se intenta hacer un breve estudio de las variables (dependientes e independientes) y de los instrumentos de medida utilizados.

4.3.1.- Variable dependiente (Grado de desarrollo de la Madurez Vocacional) y su instrumento de medida.

El Constructo de la Madurez Vocacional que se va a validar a través del Cuestionario de Madurez Vocacional (CDI) consta de cuatro dimensiones: Planificación de la Carrera, Recursos para la exploración de la carrera, Información y Toma de Decisión y Conocimiento de la profesión elegida.

La definición de cada una de las variables se ha llevado a cabo en el capítulo anterior, cuando se describieron los instrumentos de medida del Constructo de la M.V., concretamente la Forma I del CDI

(Forma escolar) versión de 1972/73.

No obstante, señalemos algunos aspectos de estas dimensiones:

- Planificación de la Carrera. Esta dimensión nos va a proporcionar el grado de conocimiento y la predisposición hacia la planificación de planes futuros del individuo.

- Recursos para la exploración de la Carrera. Esta dimensión intenta evaluar la calidad y la eficacia de las fuentes de recursos utilizadas (dónde irías para informarte y cómo valorarías esa información).

- Información y toma de decisión. Esta dimensión evalúa la información educativa y profesional y de determinadas profesiones que el sujeto posee y el conocimiento de aquellos aspectos a tener en cuenta en la toma de decisiones.

- Nivel de conocimientos que el sujeto tiene de la profesión elegida a nivel de tipo de estudios, características fundamentales, actividad a realizar, especialidades, condiciones que exige formas de ingreso, sueldo, promoción, etc.

Estas cuatro dimensiones conforman la Madurez Vocacional como variable dependiente.

Esta variable será medida por el Cuestionario de Desarrollo Vocacional (CDI) de SUPER.

Una vez seleccionado el Cuestionario, se decidió hacer un análisis de contenido de la versión francesa efectuada por DUPONT (1974), de la adaptación llevada a cabo por SALVADOR (1981), SALVADOR y PEIRO (1984) y de la versión catalana de COROMINAS (1987), con el fin de reelaborar el cuestionario CDI de SUPER, adaptándolo lo más posible a nuestra realidad educativa y a la muestra seleccionada.

En el Cuadro 1 se exponen las modificaciones introducidas en el Cuestionario con respecto a la adaptación de SALVADOR (1981) y la versión catalana de COROMINAS (1986).

CUADRO 1

ESCALAS	SUBESCALAS	SALVADOR(1981) (ADAPTACION)	COROMINAS(1986) (VERSION CATALANA)	NUESTRA VERSION (1988)	MODIFICACIONES
		Número de Items	Número de Items	Número de Items	
A.-PLA- NIFICA- CION DE LA CA- RRERA.	1.-Especifi- cidad de la Planificación.	14	11	9	Se suprime el ítem 3 de COROMINAS y el 4,9 y 11 de SALVADOR y COROMINAS.
	2.-Preocupa- ción por la elección pro- fesional.	8	5	5	Igualmente se refunden el 6 y 7 de COROMINAS en el 5; Finalmente se reformulan los ítems 12 y 9 de SALVADOR y COROMINAS respectivamente.
	3.-Informa- ción que se posee de la profesión elegida.	11	11	11	Se suprimen los ítems 19,20 y 21 de SALVADOR y el 22 y 16 de SALVADOR y COROMINAS respectivamente se adecúa al alumnado de EGB y F.P.. El ítem 29 y 33 de SALVADOR y COROMINAS se adecúa a EGB y FP. Se ha cambiado el orden de los ítems con respecto a SALVA- DOR y COROMINAS pensando en los alumnos de octavo de EGB
B.-RE- CURSOS PARA LA EXPLORA- CION.	4.-Uso de las Fuentes de Informa- ción.	14	13	14	Se refunden los ítems 43 y y 36 y 44 y 37 de SALVADOR y COROMINAS respectivamente en el ítem 36. Igualmente el 44 y 37 y el 47 y 40 de SALVADOR y COROMINAS respectivamente se desglosa en el 37 y 38 porque incluyen dos aspectos diferentes. Finalmente se crea un ítem nuevo (39). Tanto SALVADOR como nosotros distinguimos al padre y a la madre en ítems diferen- tes.

5.-Valoración de esas fuentes de Información.	14	13	14
---	----	----	----

Los ítems 57 y 49 y 59 y 51 de SALVADOR y COROMINAS se agrupan en el ítem 49, lo mismo ocurre con los ítems 58 y 61 y 50 y 53 de SALVADOR y COROMINAS se agrupan en el ítem 50.

El ítem 60 y 52 de SALVADOR y COROMINAS se desglosa en el 51 y 52.

Se crea un nuevo ítem (53).

Se suprime el 63 y 55 y el 65 y 57 de SALVADOR y COROMINAS respectivamente.

El ítem 62 se sustituye por técnico especialista en electrónica en lugar de perforista.

El ítem 67, se sustituye, Orientador profesional por Albañil (razón: la profesión de Orientador Profesional no está todavía difundida en nuestro país.

En el ítem 69, se sustituye enfermera por médico, (Compensar la profesión de nivel superior que se había experimentado.

El ítem 70 experimenta una pequeña modificación teniendo en cuenta la muestra utilizada

Los ítems 76, 77 y 78 son cambiados de lugar, concretamente el ítem 77 ha sufrido una pequeña reformulación de la pregunta y las opciones.

El ítem 75 hace referencia expresa a la Formación Profesional, no constando en la adaptación de SALVADOR y la versión de COROMINAS.

C.-INFORMACION Y TOMA DE DECISION	6.-Información sobre el mundo profesional.	5	5	3
-----------------------------------	--	---	---	---

	7.-Información sobre el nivel de Formación para acceder a determinadas profesiones.	8	8	8
--	---	---	---	---

	8.-Conocimiento sobre una determinada profesión.	5	5	5
--	--	---	---	---

	9.-Conocimiento que se posee de la Toma de Decisión.	12	11	12
--	--	----	----	----

Los ítems 82 al 93 son extraídos del CMI de CRITES, con ello se ha pretendido reforzar la subescala de Toma de Decisión.

D.-CONOCIMIENTO DE LA PROFESION ELEGIDA.	10.-Conocimiento de la profesión elegida.	--	--	11
TOTAL DE ITEMS.		91	82	104

Los ítems 82 al 93 son extraídos del CMI de CRITES. Con ello, se ha pretendido reforzar la subescala de Planificación y la dimensión Cognitiva.

En cuanto a la puntuación, hemos de hacer algunas matizaciones. Concretamente en las Escalas 1 y 2 (actitudinales), se ofrecen dos posibilidades de cuantificación: valorar con un punto las opciones 4 y 5 (puntuación dicotómica) o bien dar una puntuación progresiva a cada una de las opciones (1= 0; 2= 0,25; 3= 0,50; 4= 0,75 y 5= 1 punto).

Nosotros hemos optado por esta última, puesto que se matiza y se aquilata más la respuesta. Por otro lado, hay una serie de ítems cuya categorización de las respuestas no es tan clara como en un principio parecía.

Por el contrario, SALVADOR (1981) siguiendo la postura de CRITES (1969) optó por la puntuación dicotómica, argumentando que este tipo de puntuación discrimina más los niveles de madurez. En su caso, era justificable esta opción debido a que su muestra estaba estructurada y distribuida por cursos consecutivos (octavo de EGB, primero, segundo, tercero de BUP y COU) e interesaba una mayor discriminación, puesto que las diferencias de la M.V. por cursos es apenas perceptible. En nuestro caso, la muestra es de dos en dos cursos (octavo, segundo BUP y FP, COU y quinto de FP) y, por tanto, ya no es tan importante esa capacidad de discriminación, porque deberá quedar totalmente asegurada, y, en cambio, se gana en valoración de cada ítem.

COROMINAS (1989) en su trabajo de tesis hace un estudio comparativo entre los dos tipos de puntuaciones en una muestra de 50 sujetos seleccionados al azar de segundo de BUP y se confirma un aumento de la varianza con unas medias más bajas y las desviaciones más altas. A pesar de ello, las correlaciones entre los dos tipos de puntuación fueron de $r = .959$ en la escala 1 y de $r = .932$ en la escala 2.

En cuanto a la Escala 4 la cuantificación ha sido más subjetiva, puesto que los items eran abiertos. Se decidió que si el alumno/a no respondía nada o de forma equivocada se valoraba con 0 puntos; si respondía alguna cosa que tenía cierta coherencia, 1 punto y si la respuesta era satisfactoria 2 puntos.

Posteriormente en 1982 aparece la nueva versión de la forma escolar (Forma III) como ya se ha indicado en el capítulo anterior.

Coincidimos con COROMINAS (1989) en señalar que los items (15 al 25) correspondientes a la subescala C de Planificación, tienen una mayor connotación cognitiva que actitudinal, puesto que hacen referencia a la información que se posee sobre la profesión preferida y esto puede ser una de las explicaciones que hace que las correlaciones entre la Escala 1 y 2, no sean elevadas, sino, más bien, moderadas (se produce una cierta contaminación).

Quizás hubiera sido más adecuado el haber utilizado la Forma III del CDI (SUPER, THOMPSON, LINDEMAN, JORDAAN y MYERS, 1981) que, de alguna manera, ha tenido en cuenta algunos aspectos de lo anteriormente expuesto. La dificultad se encontraba en que esta versión (Forma III) no había sido adaptada para la población española y de ahí que fuese desechada. Por otro lado, somos conscientes que la finalidad de esta investigación no era el efectuar una nueva adaptación del instrumento, sino el utilizar la adaptación que hizo SALVADOR 1981 de la Forma I (1972/73) con algunos retoques, centrados fundamentalmente en revisiones de items y el añadido de otros, teniendo en cuenta el contexto de nuestra muestra.

La adaptación para la población española de la Forma III del CDI versión 1981, podría perfectamente ser objeto de una nueva investigación.

Efectuadas las modificaciones comentadas, el Cuestionario queda estructurado de la siguiente forma:

Escala Actitudinal	ESCALA I	Planificación de la Carrera	25 ítems
	ESCALA II	Recursos para la Exploración	28 ítems
Escala Cognitiva.	ESCALA III	Información y Toma de Decisión	40 ítems
	ESCALA IV (apéndice de la Escala I).	Conocimiento de la profesión elegida	11 ítems
		Total de la Escala	104 ítems

Introducidas estas modificaciones en el Cuestionario, éste fue entregado a tres Jueces que se encargaron de aportar las sugerencias necesarias. Uno de ellos, seleccionó una pequeña muestra de octavo EGB para comprobar si el nivel de comprensión de cada uno de los ítems era el correcto.

Las preguntas que se les sugerían a los expertos fueron las siguientes:

- ¿Qué ítems crees que no son claros para los alumnos de octavo, segundo BUP y FP y COU y quinto FP?
- ¿Qué preguntas eliminarías?
- ¿Qué preguntas añadirías?

Las modificaciones fueron mínimas en cuanto a formulación y aspectos formales de los ítems.

Pensamos que a pesar de haber introducido estas modificaciones, de alguna manera, no se ha perdido la estructura del CDI, adaptación de SALVADOR y versión de COROMINAS.

En el Anexo 4 se presenta el Cuestionario con todas sus modificaciones.

4.3.2.- Variables asociadas al constructo de la madurez vocacional y sus instrumentos de medida.

Somos conscientes de que no se han seleccionado todas las variables relevantes que estaban asociadas a la madurez vocacional (M.V.). En su selección se han tenido en cuenta los estudios efectuados, después de haber llevado a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica, seleccionando aquellas variables más significativas (Edad, Sexo, Curso, Zona, Nivel Ocupacional del padre y de la madre e Inteligencia) y, al mismo tiempo, nos interesaba incluir otras variables (Estilo Cognitivo Dependencia e Independencia de Campo y Madurez Psicosocial) que, aunque no se disponía de estudios previos, considerábamos que podían contribuir a clarificar igualmente el constructo de la madurez vocacional.

Se han considerado como Variables Independientes las siguientes variables:

- EDAD.
- CURSO.
- SEXO.
- ZONA.
- NIVEL OCUPACIONAL DEL PADRE Y DE LA MADRE.
- INTELIGENCIA.
- ESTILO COGNITIVO DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE CAMPO. (DIC).
- MADUREZ PSICOSOCIAL (Autonomía de Conducta).

En el capítulo tercero apartado 3.2.4. se hace un estudio de las investigaciones más relevantes que han relacionado estas variables o correlatos con el constructo de la M.V. y se ha podido comprobar que las correlaciones encontradas han sido moderadas. En efecto, no son lo suficientemente altas como para establecer predicciones de tipo individual, aunque han contribuido a la validación del constructo de la M.V. y se está en situación de mejorar los resultados en la adolescencia.

El hecho de elegir estas variables se ha debido al gran número de investigaciones efectuadas.

- En cuanto a la EDAD, ésta se ha categorizado teniendo en cuenta solamente los años cumplidos, sin tener presente los meses. En esta variable en los niveles de Primaria y Secundaria se ha podido comprobar que se produce un incremento de la M.V. con la edad.

- En cuanto al CURSO, éste se ha podido confirmar que está muy influenciado por la variable edad. En esta investigación se ha elegido el octavo curso de EGB, segundo de EEMM, (BUP y FP), COU y quinto de FP.

Al no poder trabajar con todos los cursos de EEMM (BUP y FP), porque resultaría muy extensa la muestra, se escogieron aquellos cursos donde el alumno se siente comprometido a hacer algún tipo de toma de decisión. Por otro lado, posiblemente el desarrollo de la madurez vocacional curso a curso es prácticamente imperceptible.

- SEXO. En esta variable se ha podido comprobar que los resultados son contradictorios sobre todo en la Enseñanza Secundaria, y que estas diferencias pueden ser debidas a los distintos ritmos de crecimiento que tienen lugar entre muchachos y muchachas a estas edades. (SALVADOR, 1981, 1983). Concretamente SALVADOR (1983) y COROMINAS (1989) confirman que la M.V. medida por el Cuestionario de Desarrollo de Carrera (CDI), aparecen diferencias de sexo en los factores de Planificación, Información y Toma de Decisión a favor de las mujeres y, sin embargo, no aparecen esas diferencias en el factor de recursos para la exploración.

Los valores que se han dado a la variable son los siguientes: 1 varones y 2 mujeres.

- Nivel ocupacional de los padres.

Ya se ha comentado que esta variable está muy relacionada con el status socioeconómico. Los resultados hasta el momento no son coincidentes. En nuestra investigación se ha tenido en cuenta el nivel profesional del padre y de la madre. Para operativizar esta variable se ha seguido la categorización que propone la APA, concretamente son ocho grupos:

- GRUPO 1

- . Grandes empresarios y propietarios.
- . Altos cargos políticos y cuerpos de élite (Ministros, subdirectores, Técnicos de la Administración del Estado, Inspectores, Abogados del Estado).
- . Catedráticos y Titulares de Universidad y Escuelas Técnico -Superiores.

GRUPO 2.

- . Alto personal directivo.
- . Técnicos Superiores.
- . Profesionales de las Artes y el espectáculo.
- . Profesiones liberales.

- GRUPO 3

- . Catedráticos y agregados de Instituto.
- . Profesores no funcionarios de Universidad y EEM.
- . Jefes y oficiales del Ejército.

GRUPO 4

- . Medianos Empresarios (entre 10 y 50 empleados).
- . Técnicos medios (Ingenieros técnicos, Aparejadores, ATS, etc)
- . Maestros, Profesores de EGB y Preescolar, Maestros de Taller.

- GRUPO 5

- . Pequeños Empresarios (menos de 10 empleados).
- . Técnicos ayudantes (Delineantes, Ayudantes de Optica, Etnólogos, etc).
- . Administrativos.
- . Cargos de Supervisión (Capataces, Jefes de Taller, Jefes de Cocina, Metres).

GRUPO 6

- . Agentes comerciales, Viajantes.
- . Dependientes y otros vendedores por cuenta ajena.
- . Auxiliares y otro personal de oficina.
- Trabajadores y Obreros cualificados: (Maestros y oficiales de primera, Cocineros, Conductores, Camioneros, Carteros, Suboficiales, etc).

- GRUPO 7

- . Personal subalterno (Botones, Bedeles, Porteros, etc).
- . Trabajadores y obreros, sin cualificar (Peones, Mozos de almacén, Servicio doméstico, Pinches, etc).
- . Jornaleros eventuales.

GRUPO 8

- . Sus labores.
- . Rentistas e inversionistas.
- . Pensionistas.
- . Estudiantes.
- . En busca del primer empleo.
- . Otras categorías profesionales que no se pueden incluir en las anteriores.

- Inteligencia (Capacidad General).

Esta es una de las variables más estudiadas y, en general, los estudios efectuados apoyan una estrecha relación con la madurez vocacional. Esta relación significativa es considerada como normal, puesto que la Inteligencia o capacidad general puede considerarse como un aspecto relevante de la madurez personal y, a su vez, esta madurez está relacionada con la Madurez Vocacional.

Para medir esta variable se ha seleccionado la prueba D-48. Esta ha sido elegida por varias razones:

- Es una prueba que ha experimentado procesos de Fiabilidad y Validez en nuestra Facultad y sus baremos han sido adaptados a poblaciones muy similares a la utilizada en esta investigación.
- Al mismo tiempo, no tiene contaminación cultural y, por tanto, puede ser aplicada en cualquier medio sociocultural.
- Finalmente, su aplicación y corrección es muy sencilla.

Para una mayor información en cuanto a las normas de aplicación, corrección e interpretación, remitimos al manual (E. ANSTEY, 1979), editado por TEA.

- Estilo Cognitivo Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

Esta variable ya ha sido definida en el tercer capítulo y se ha hecho una breve recapitulación de aquellas investigaciones más relevantes, en especial, en lo que hace referencia a su relación con los intereses profesionales y la elección vocacional.

Para medir esta variable se han utilizado cuatro instrumentos:

- TILTING-room-TILTING-chair test (TRTCT) de WITKIN (1949) denominado test de la habitación y la silla inclinada. Esta prueba tiene dos versiones: se solicita del sujeto ajuste en posición vertical, bien mediante una silla (BAT), o bien mediante la habitación (RAT).

Este instrumento mide la aptitud para mantener un objeto aislado de lo que le rodea, en esta caso la silla o bien la habitación.

- ROD and FRAME Test (RFT) de WITKIN (1948, 1954), denominado test del marco y la varilla. Consta de un marco y una varilla, ambos son fluorescentes. Estos se inclinan en una sola dimensión (derecha e izquierda). Para medir la inclinación cuenta con una escala graduada, situada detrás de la pantalla que permite medir la inclinación en grados a partir de la vertical. Para mover la varilla el sujeto dispone de un telemando. La puntuación se obtiene una vez que se han efectuado los doce ensayos.

En esta prueba el sujeto debe intentar situar en posición vertical la varilla que se le presenta inclinada dentro de un marco que también está inclinado.

- Sala Rotatoria de WITKIN 1971. En esta prueba el sujeto debe intentar situarse en posición vertical dentro de una sala rotatoria. Al igual que en la prueba del marco y la varilla, mide la capacidad que el sujeto tiene para mantenerse aislado del contexto, en este caso de la sala rotatoria.

- Embedded Figures test (EFT) de WITKIN y otros (1971), denominado de figuras enmascaradas. El

objetivo de este test es el de discriminar una figura simple dentro de una compleja. Es decir, se trata de encontrar la forma simple en la figura compleja en la que se encuentra oculta. Por supuesto, la figura simple habrá de ser de igual tamaño, de igual proporción y trazada en la misma dirección. Las figuras fueron seleccionadas a partir de las utilizadas por GOTTS-CHALDT (1926), con motivo de un estudio efectuado sobre las influencias de campo en la experiencia perceptiva. En un principio, y con el fin de enmascarar aún más las figuras simples, se colorearon las figuras complejas. Después de un estudio de tipo experimental se seleccionaron 24 figuras complejas y 8 simples. Con el fin de evitar el efecto del aprendizaje, se dispuso de un número de figuras simples con la pretensión de que ninguna de ellas se encontrara repetida. Las figuras se estructuraron de forma que presentaran una dificultad creciente.

Este test, en estos momentos, presenta la forma abreviada que consta de doce figuras con un tiempo límite de ejecución de tres minutos (las figuras seleccionadas son las doce primeras del test original).

Para FERNANDEZ BALLESTEROS y MACIA (1981) las relaciones encontradas entre las tareas de desenmascaramiento de figuras (EFT) y las medidas de la percepción de la verticalidad (TRTCT y RF), así como otros test perceptivos de desenmascaramiento sensorial y auditivo, permitieron la clarificación y formulación de la dimensión dependencia e independencia de campo como un estilo cognitivo. No obstante, para GARCIA RAMOS (1982) resulta un tanto aventurado el pretender definir una teoría de la diferenciación Psicológica (WITKIN y otros, 1962, 1979), basada en una dimensión cognitiva que, a su vez, era medida por los cuatro instrumentos (TRTCT, RFT, Sala Rotatoria y EFT) antes citados y que, entre todos, no explican más del 40% de la varianza. Este autor deja bien claro que WITKIN no construyó los tests a partir de una teoría, sino que construyó ésta en función de las relaciones encontradas en sus tests con otras variables ambientales y orgánicas. Esto confirma la idea de que el constructo no está totalmente definido operacionalmente.

El Embedded Figures test (EFT) ha desarrollado tres formas: EFT (Forma individual); GEFT (forma colectiva) y el CEFT (forma infantil). Algunas están todavía en fase experimental, concretamente, la forma colectiva (GEFT) ha sido adaptada para la población

española por FERNANDEZ BALLESTEROS y MACIA (1982). Esta se ha elaborado partiendo de la estructura del EFT (forma individual), consta de 18 figuras complejas, de las cuales 17 fueron tomadas del EFT.

Los colores de las figuras complejas del EFT son sustituidos en el GEFT por claroscuros.

Con el fin de que el alumno no mire de forma simultánea las figuras simples y las complejas, las primeras se han puesto en la última página del cuadernillo. El sujeto puede mirar cuantas veces quiera la figura simple, pero no de forma simultánea las figuras simples y complejas.

El cuadernillo consta de tres partes, en la primera aparecen siete formas complejas que servirán de entrenamiento. La segunda y la tercera disponen cada una de nueve figuras un poco más difíciles. Para la cumplimentación de cada una de estas partes, se dispone de cinco minutos.

En síntesis, el test colectivo de Figuras Enmascaradas (GEFT) de WITKIN y otros (1971), consta de 25 figuras enmascaradas y 8 figuras simples que hay que discriminar. El test está estructurado en tres secciones o partes, la primera es de ensayo y consta de 7 figuras o ítems y las dos restantes de 9 figuras cada una. La puntuación máxima es de 18 puntos. El test es de aplicación colectiva.

En cuanto a la aplicación, corrección e índices de validez y fiabilidad, remitimos al manual de FERNANDEZ BALLESTEROS y MACIA (1982) y versión original (WITKIN y otros, 1971), no obstante, señalar que los datos de fiabilidad y validez han sido confirmados posteriormente por MANNING, FERNANDEZ BALLESTEROS y MACIA (1985). Estos autores hacen un estudio de la validez del constructo de algunos tests de medida de la dependencia e independencia de campo (DIC): Test de Marco y la Varilla (RFT), Test de Figuras Enmascaradas (GEFT, EFT y la modalidad táctil: TEFT). Los resultados confirman que los tests EFT, GEFT y RFT pueden medir la dimensión DIC, es decir, muestran una adecuada validez y, al mismo tiempo, la correlación encontrada entre los tests EFT y GEFT es de .83 (varones) y .63 (mujeres), datos que coinciden con los obtenidos por WITKIN y otros (1971) y FERNANDEZ BALLESTEROS y MANNING (1981).

Como ya se ha indicado anteriormente, la validez de constructo DIC sostenida por WITKIN y colaboradores, ha sido muy criticada por una serie de autores (WERNON, 1972, GARCIA RAMOS, 1982) entre otros, que no han encontrado resultados definitivos en lo que hace referencia a las covariaciones entre los diferentes tests y a su relación con otras dimensiones de estilos cognitivos. HUTEAU (1975), citado por MANNING y otros (1985), atribuye la incongruencia de los resultados a que los indicadores de la DIC no son puros y que, por tanto, es necesario utilizar más de un test de los elaborados por WITKIN.

Ahora bien, debido a la complejidad que supone la aplicación de más de una prueba o test, la mayoría de las investigaciones efectuadas se han servido de una sola prueba, generalmente el EFT (forma individual) o la GEFT (forma colectiva). Concretamente, en nuestra investigación se ha utilizado la forma GEFT, por una serie de razones:

- La alta correlación que se establece con la forma individual: EFT (entre .63 y .82).
- Su adaptación a la población española.
- Y por su ahorro de tiempo, dado que la muestra utilizada es de 530 sujetos.

Finalmente, hemos de ser conscientes de la necesidad de un mayor número de investigaciones si queremos que estos instrumentos puedan ser utilizados con totales garantías y ayuden a clarificar y a estructurar, de forma definitiva, el constructo dependencia e independencia de campo (DIC).

- Madurez Psicosocial (autonomía de conducta).

Como ya hemos indicado en el capítulo 3, esta variable no ha sido relacionada con la madurez vocacional, pero somos conscientes de esa vinculación; de ahí, que la hayamos incluido entre las variables asociadas a la M.V.

Igualmente, se ha intentado definirla, dentro de las dificultades que comporta una variable tan

compleja, que incluye una serie de aspectos o dimensiones como la autonomía de conducta, integración social e inteligencia social.

Para medir la madurez psicosocial en sus tres dimensiones, COULBAUT (1981) elabora una prueba que denomina " Epreuve de Développement Psychosocial " (L'EDPS/74) que está constituida por 79 items que pertenecen a cada una de las tres dimensiones ya citadas:

- Autonomía de Conducta (28 items).
- Integración Social (21 items).
- Inteligencia Social (31 items).

Los items se han distribuido al azar en las tres dimensiones para evitar los efectos de orden. En cuanto a su estructura, cada ítem presenta 2 ó 3 opciones que describen las diferentes formas de actuar. El sujeto habrá de elegir una, la que mejor se adecúe a su conducta habitual. La categorización de la respuesta se puntúa de 0 a 2 puntos. Es decir, cuanto mayor sea el nivel de maduración psicosocial mayor será la puntuación.

Ahora bien, de los 79 items, sólo 55 presentan una evolución clara conforme el sujeto va teniendo más edad. Para COULBAUT (1979) la dimensión autonomía de conducta es la única que muestra un carácter evolutivo en el período de la adolescencia (12 a 18 años) año por año. Las otras dos dimensiones (integración social e inteligencia social) presentan fases de estabilización, concretamente entre los 12 y 14 años y los 17 y 18 años y se produce una evolución entre los 15 y los 17 años.

En cuanto a su fiabilidad, se ha efectuado una prueba de homogeneidad a través del método de las dos mitades en cada una de las dimensiones del instrumento. El coeficiente de correlación utilizado ha sido el de SPEARMAN BROWN y los resultados han sido los siguientes:

- Para la dimensión de autonomía de conducta, la r varía según la edad desde .65 a .87. Posteriormente BEHAR y FORNS (1985) utilizando el coefi-

coeficiente alfa de CROMBACH, que mide la consistencia interna y la homogeneidad en una muestra de alumnos/as de octavo, obtienen un coeficiente de .60 para los chicos y .46 para las muchachas)

- Para la dimensión de integración social la r varia según la edad entre .50 y .73.

- Y para la dimensión de inteligencia social la r oscila entre .34 y .54.

Como se puede comprobar la homogeneidad de las dimensiones Autonomía e Integración es más elevada que la obtenida en la dimensión Inteligencia Social. Es decir, se produce una mayor coherencia entre las conductas en las dos primeras dimensiones. Esto puede explicarse porque las situaciones propuestas en las dos primeras dimensiones son situaciones de la vida real y que todos los sujetos han vivido. Por el contrario, un cierto número de situaciones de la dimensión Inteligencia social han podido no ser vividas; por tanto, el sujeto habrá de responder indicando lo que debería ser.

Señala COULBAUT (1981) que a nivel de todo el test la homogeneidad es aceptable, si tenemos en cuenta que se trata de un cuestionario. Queda patente que las conductas, en general, evolucionan con la edad.

El ámbito de aplicación cubre toda la adolescencia desde los 12 a los 18 años.

Para una mayor información en cuanto a las normas de aplicación, corrección e índices de fiabilidad y validez, remitimos al manual de la prueba (COULBAUT, 1981).

Ahora bien, en nuestra investigación únicamente estudiamos la dimensión autonomía de conducta, por una serie de razones:

- Es la dimensión más estudiada y la que muestra un proceso evolutivo más claro, concretamente en la adolescencia (12 a 18 años).

- Dentro de las tres Escalas de este Instrumento (EDPS/74), la Escala "Autonomía de Conducta" es la que aporta una mayor consistencia interna (COULBAUT, 1979, 1981).

- Y disponemos de una versión castellana de esta Escala, efectuada por BEHAR y FORNS (1984).

En efecto, en 1982 BEHAR y FORNS iniciaron una investigación que terminó en 1984, cuyo objetivo era el profundizar en el conocimiento de los hábitos de autonomía de los adolescentes (185 muchachos/as de octavo curso de EGB). Para ello, se sirvieron, como instrumento de medida, de la dimensión autonomía de conducta del EDPS/74 de COULBAUT, puesto que era la única donde se diferenciaba claramente el aspecto evolutivo, permitía discriminar a los adolescentes de año en año y aumentaba progresivamente y de modo significativo de edad en edad desde los 12 a los 18 años.

Estos autores respetaron los 28 ítems de la Escala original, introduciendo únicamente algunas modificaciones en los ítems 7 y 9, que en su versión original ofrecían dos opciones, y que ahora pasan a tener tres. Al mismo tiempo algunos ítems han sido ligeramente modificados, en función de una mejor adaptación a la población española, pero siempre respetando su contenido y filosofía original.

La prueba en su dimensión de autonomía de conducta queda estructurada de la siguiente forma:

A.- Autonomía personal ante necesidades materiales. Consta de 12 ítems que incluyen las siguientes conductas:

- . Iniciativa en la elección de prendas de vestir (ítems, 3,19 y 20).
- . Independencia económica del adolescente (9 y 11).
- . Control ejercido por los padres sobre el aseo personal de sus hijos (16 y 22).
- . Limpieza, cambio y conservación de la ropa (14 y 28).
- . Independencia en cuanto a prepararse el desayuno y hacer las maletas (17 y 18).

B.- Autonomía de desplazamiento y relaciones de amistad.

- . Libertad para realizar actividades sociales fuera de casa: ir al cine y de fin de semana (2, 7, 8 y 27).
- . Preparación de viajes sin la ayuda de adultos (24).
- . Relaciones de amistad (5 y 15).
- . Autonomía para organizarse por sí mismo durante unos días, en su propia casa, en ausencia de los padres (10).

C.- Autonomía ideológica y de decisión.

- . Iniciativa en la búsqueda de fuentes adecuadas que le ayuden a estructurar sus propias opiniones sobre la actualidad y sobre el futuro (1 y 4).
- . Responsabilidad en el estudio (25).
- . Iniciativa en mantener correspondencia (6).
- . Preparación de material y documentos personales (12).
- . Y organización del tiempo libre (23).

La fiabilidad es ligeramente más baja que la obtenida por COULBAUT (.60 chicos y .46 chicas), pero se sitúa dentro de los límites exigibles en este tipo de pruebas. Lo que sí queda claro en ambas investigaciones es que el EDPS/74 resulta más fiable para los chicos (.65 COULBAUT y .60 BEHAR y FORNS).

BEHAR y FORNS (1984) hicieron un análisis más específico de los 28 ítems, y encontraron que los ítems 13 (cuidado de las uñas) 21 (Ayuda para el trabajo escolar) y 26 (viajes largos) correlacionaban negativamente con el total. Si éstos se eliminaran aumentaría la consistencia interna y la homogeneidad de la prueba.

En este estudio queda patente la diferencia de roles sexuales en los chicos y en las chicas. Así por ejemplo, en autonomía personal, las chicas obtenían puntuaciones superiores a los chicos; en autonomía de desplazamiento son los chicos los que obtienen puntuaciones más altas y finalmente en la autonomía

ideológica y de decisión, no aparecen diferencias entre chicos y chicas.

En nuestra investigación para medir el nivel de autonomía de conducta hemos utilizado como instrumento de medida la dimensión Autonomía de conducta del cuestionario EDPS/74 de COULBAUT, en su versión castellana efectuada por BEHAR y FORNS (1984). Se ha respetado la versión en su globalidad, únicamente se han suprimido dos ítems que no considerábamos significativos: el 13 (cuidado de las uñas) y el 26 (viajes largos); precisamente son dos de los tres ítems que en el estudio de BEHAR y FORNS correlacionaban negativamente con el resto.

En cuanto al aspecto formal del cuestionario, se efectuaron unas pequeñas modificaciones, por ejemplo, se numeraron con letras (a, b, c) las respuestas u opciones de cada ítem, y se confeccionó una hoja de respuestas, con el fin de aprovechar el cuadernillo y ahorrar costos.

4.4.- La Muestra elegida.

La muestra utilizada en esta investigación es de 539 sujetos de ambos sexos (50,27% varones y 49,73% mujeres) que cursaban estudios de EGB, BUP, FP y COU (octavo EGB, segundo de FP y BUP, quinto FP y COU) en dos poblaciones de la provincia de Barcelona (cinturón industrial: Cornellá y Barcelona ciudad). Las edades oscilan entre los 13 años y los 19 años.

4.4.1.- Características de la muestra.

En función de los objetivos de esta investigación se ha seleccionado la muestra, extraída de una población de alumnos de octavo de EGB y Enseñanzas Medias (BUP y FP) de la provincia de Barcelona, cuyas características son:

- . Las edades seleccionadas oscilan entre los 13 y los 19 años, que corresponden a la etapa de exploración del Desarrollo de Carrera. Etapa en

la cual se producen los mayores cambios a nivel madurativo y al alumno se le exige el llevar a cabo decisiones demasiado trascendentes para las que, en la mayoría de los casos, no está lo suficientemente maduro ni dispone de la suficiente información de sí mismo y de los estudios y profesiones que puede hacer.

. Estas edades corresponden a los cursos octavo EGB; primero, segundo y tercero de BUP y COU y primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de FP. Para no hacer demasiado extensa la muestra, se decidió escoger aquellos cursos que se caracterizan por tener ineludiblemente que efectuar alguna opción de estudios o bien profesional. Concretamente, nos referimos al octavo de EGB, segundo de BUP y FP, COU y quinto de F.P.

Se ha creído conveniente una muestra que contemple varios cursos, para así poder estudiar las diferencias que puedan producirse en la madurez vocacional. Se espera que el nivel de madurez vocacional aumente y se haga más diferenciado conforme se avanza en los cursos académicos.

Dentro de los cursos seleccionados, concretamente en COU se han tenido en cuenta las opciones de Letras y Ciencias, y en segundo y quinto de F.P. dos especialidades que se encuentran en los extremos de una variedad de ellas que se ofertan en Formación Profesional. Como era realmente imposible obtener una muestra de cada una de ellas, se optó por escoger dos (Administrativo y metal) por una serie de razones:

- Presentan diferentes niveles de exigencia y acceden a ellas sujetos con distinto nivel madurativo.

- En administrativo es de las pocas especialidades donde el alumnado es de ambos sexos. Al no encontrar ninguna especialidad donde el número de sujetos de ambos sexos estuvieran compensados, se optó por dos especialidades de contraste.

- Ambas especialidades se encuentran en

cualquier Centro Público de F.P. de Catalunya.

. Se ha creído conveniente el utilizar por primera vez en este tipo de investigaciones sujetos que estaban cursando estudios de F.P. para poder hacer un estudio comparativo con los alumnos de BUP en cuanto a su madurez vocacional.

. Al mismo tiempo, se han utilizado en la muestra dos zonas urbanas pero con características distintas: el cinturón industrial (medio suburbano) y gran ciudad (medio urbano).

En cuanto al medio suburbano, se ha seleccionado la ciudad de Cornellá porque pensábamos que reunía todos los requisitos que caracterizaban a una ciudad con una problemática de tipo suburbial y asistencial y con unos servicios, en algunos aspectos, deficitarios. Por otro lado, todos somos conscientes de que cada vez es más difícil el acceder a Centros para efectuar algún tipo de investigación. En este sentido, al vivir el autor en la población y haber ejercido de Maestro y coordinador del Centro de Recursos, era más fácil solicitar este tipo de colaboración. Al mismo tiempo, algunos centros de esta población desde hace 9 cursos vienen siendo centros colaboradores de la Facultad de Pedagogía (Área de Orientación).

Los Centros seleccionados han sido los siguientes:

- EGB: Pío XII (Zona Centro); A. Gaudi (Zona Gavarra) y Francesc Macià (Zona San Ildefonso). Se ha intentado escoger un Centro de cada uno de los barrios más representativos de la población.

- Bachillerato: I.B. Francesc Macià, situado en la Zona Centro que, recoge alumnos de todos los barrios de la población.

- Formación Profesional: I.P. Esteve Terrades, es de los dos Centros de F.P. el más antiguo y el que dispone de más especialidades, y entre ellas está Administrativo y Metal.

En cuanto a la gran ciudad, se ha elegido

Barcelona y se ha procurado que los Centros seleccionados estuvieran ubicados en barrios o zona de clase media-alta y alta, con el fin de que sirvieran para contrastar los dos medios (Medio-Baja y Medio de Cornellá y medio-alto y alto de Barcelona) y ver la influencia que pueden tener en el nivel madurativo de los sujetos, determinados condicionantes socioeconómicos y culturales.

Para la elección de los Centros se han seguido los criterios de su ubicación en zonas o distritos de un nivel socio-cultural alto y el conocimiento del Centro. Estos son los siguientes:

- EGB: C.F. BARCELONA (Distrito Les Corts)
- BUP: I.B. BOSCAN (Distrito Pedralbes)
- FORMACION PROFESIONAL: Escuela del Trabajo (Distrito el Ensanche).

De alguna manera, los criterios seguidos en la elección de la muestra no han sido probabilísticos, sino que se han buscado Centros representativos de dos zonas (suburbana y gran ciudad) a los que se tenía acceso; al mismo tiempo, presentaban una buena disponibilidad y unas características diferenciales en la tipología del alumno en función de su contexto socio-económico y cultural.

Su distribución por sexo, curso, nivel educativo, Zona y Centros, aparece en las tablas (4 a la 11) que se presentan a continuación.

TABLA 4

Distribución General de la Muestra (Zona, Nivel educativo, Centro, Curso, Sexo).

Zona	Nivel educativo	CENTRO	Curso	Sexo				Total
				V	Z	M	Z	
CORNELLA	EGB	PIUS XII FRANCESC MACIA. ANTONI GAUDI.	8	42	61	26	39	68
			8	28	59	19	41	47
			8	38	67	18	33	56
	BACHILLERATO	FRANCESC MACIA.	2 BUP	17	36	31	64	48
			COU.	17	45	21	55	38
	FORMACION PROFESIONAL	ESTEVE TERRADES	2 FP	29	69	13	31	42
5 FP			14	40	21	60	35	
BARCELONA	EGB	BARCELONA	8	32	61	20	39	52
	BACHILLERATO	BOSCAN	2 BUP	13	39	20	61	33
	FORMACION PROFESIONAL	ESCOLA DEL TREBALL.	2 FP	25	61	16	39	41
5 FP			10	26	28	73	38	
2 Zonas	3 Niveles educ.	8 Centros	5 C.	271	50,27	268	49,73	539

TABLA 5

Distribución Nivel educativo-sexo.

NIVEL EDUCATIVO		SEXO				TOTALES	
		V	Z	M	Z		
EGB		140	63%	83	37%	223	
EEMM	Bachillerato y COU	53	33%	107	67%	160	316
	Formación Profesional.	78	50%	78	50%	156	
		271	50,27	268	49,73	539	

TABLA 6

Distribución de la muestra por Curso y Sexo.

Curso	SEXO				Totales
	Varones	Z	Mujeres	Z	
8 EGB	140	63%	83	37	223
2 BUP	30	37%	56	63	81
2 FP	54	65%	29	35	83
COU	23	33%	46	67	60
5 FP	24	32%	49	68	72
TOTALES	271		268		539

TABLA 7

Distribución por Zona, Centro y Curso

Zona	CENTROS	Curso	TOTALES
Gran Ciudad (BARCELONA)	C.P. BARCELONA	8 EGB	52
	I.B. BOSCAN	2 BUP	33
		COU	41
	I.P. ESCOLA DEL TREBALL	2 F.P.	41
		5 F.P.	38
Zona Suburbana (CORNELLA)	PIUS XII	8 EGB	68
	FRANCESC MACIA	8 EGB	47
	A. GAUDI	8 EGB	56
	I.B. FRANCES MACIA	2 BUP	48
		COU	38
	I.P. ESTEVE TERRADES	2 F.P.	42
		5 F.P.	35
			539

TABLA 8

Distribución del cou por Zonas, Centros, Sexo.

Zona	CENTRO	Opción	Sexo				TOTALES		
			V	Z	M	Z	Z		
BARCELONA	I.B. BOSCAN	LETRAS	2	9	20	91	22	53,5	41
		CIENCIAS	4	21	15	79	19	46,5	
CORNELLA	I.B. FRANCESC MACIA	LETRAS	2	9	20	91	22	57,4	37
		CIENCIAS	11	73	4	27	15	42,1	
			19	24,5	59	75,5	78	100	78

TABLA 9

Distribución del 2 de FP por Zonas, Centros y Sexo.

Zona	CENTRO	ESPECIALIDAD	Sexo				P	I	TOTAL
			V	I	M	I			
BARCELONA	ESCOLA DEL TREBALL.	ADMINISTRATIVO.	13	44,5	16	55,2	29	70,7	41
		METAL	12	100	0	0	12	29,3	
CORNELLA	ESTEVE TERRADES	ADMINISTRATIVO	6	30	14	70	20	47,6	42
		METAL	22	100	0	0	22	52,4	
			53	63,5	30	36,2	83	100	83

TABLA 10

Distribución del 5 de FP por Zonas, Centros y Sexo.

Zona	CENTRO	ESPECIALIDAD	Sexo				P	I	TOTAL
			V	I	M	I			
BARCELONA	ESCOLA DEL TREBALL	ADMINISTRATIVO	2	6,6	28	93,4	30	78,9	38
		METAL	8	100	0	0	8	21,1	
CORNELLA	ESTEVE TORRADES	ADMINISTRATIVO	0	0	21	100	21	60	35
		METAL	14	100	0	0	14	40	
			24	32,8	49	67,2	73	100	73

Se ha procurado compensar la muestra en lo que hace referencia al sexo, pero no se ha conseguido. En valores absolutos se ha logrado un total equilibrado (50,27% varones y 49,73% mujeres), pero en valores relativos, es decir, teniendo en cuenta los niveles

educativos y los cursos, no ha sido posible porque trabajamos con grupos-clase que, en la mayoría de los casos, no están compensados en cuanto al sexo. Así por ejemplo, en EGB se produce una descompensación a favor de los muchachos (63% varones y 37% mujeres); lo mismo ocurre en Bachillerato y COU, pero en sentido contrario a lo ocurrido en EGB (67% mujeres y 33% varones) y en cuanto a la Formación Profesional la proporción está muy equilibrada, pero si nos centramos en las especialidades seleccionadas se produce igualmente una descompensación. Concretamente, en la especialidad de metal no hay ninguna mujer y en administrativo la proporción es desigual, la mayoría del alumnado es femenino, acentuándose esa desigualdad en quinto de F.P., posiblemente debido a que es mayor la proporción de los varones que una vez encuentran trabajo suelen dejar los estudios.

Como se ha indicado en un principio, resulta muy difícil el equilibrar la muestra en cuanto al sexo, debido a las razones expuestas anteriormente. A pesar de ello, pensamos que la muestra es totalmente representativa.

Se ha utilizado una segunda muestra con las mismas características que la primera para experimentar la eficacia de un programa de simulación para la Toma de Decisión.

Causas mayores (Huelga del Curso 1978/79 durante el segundo y tercer trimestre) impidieron el poder utilizar la misma muestra. Esta está compuesta por un grupo control y otro experimental, con un total de 287 alumnos/as de los cursos de octavo y COU y quinto de F.P.. Como se puede comprobar se ha suprimido el segundo curso de EEMM con respecto a la primera muestra, porque se han considerado suficientes los dos cursos extremos del período de la adolescencia.

En la Tabla 11, se presenta la distribución por sexo, curso, nivel educativo, zona, Centros y grupo.